

Univerzita Karlova

Filozofická fakulta

Ústav translatologie

Diplomová práce

Bc. Sabina Chládková

Tlumočnické samostudium

Interpreter's Self-training

Poděkování

Ráda bych poděkovala PhDr. Davidu Mračkovi, Ph.D. za ochotu a trpělivé vedení a za všechny cenné rady, které mi v průběhu psaní práce poskytoval. Dále bych chtěla poděkovat Prof. Ursule Stachl-Peier za vstřícnost a ochotu pomoci s distribucí dotazníků ve Štýrském Hradci. Poděkování patří také všem respondentům z řad studentů i vyučujících, kteří se ochotně zapojili do výzkumu, a v neposlední řadě také mým blízkým, kteří mi při psaní této práce byli oporou.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 17. července 2017

Sabina Chládková

Abstrakt

Tato diplomová práce se věnuje tlumočnickému samostudiu. Má charakter teoreticko-empirické studie a jejím cílem je zmapovat postoj studentů tlumočnictví k tlumočnickému samostudiu a jejich postup při něm a zjistit také, jaká je role vyučujících v tlumočnickém samostudiu, tedy do jaké míry studenty k samostudiu motivují a podporují je při něm. Výzkum provedený v rámci této diplomové práce má komparativní charakter a porovnává z hlediska uvedených kritérií situaci na Ústavu translatologie Univerzity Karlovy a na Ústavu pro teoretickou a aplikovanou translatologii Univerzity Karla Františka ve Štýrském Hradci.

Teoretická část práce představuje tlumočnické samostudium v kontextu cíleného cvičení, zabývá se skupinovým samostudiem i rolí vyučujících. Uvádí také vhodné postupy při tlumočnickém samostudiu a elektronické nástroje, které je při něm možné využívat. Empirická část se zabývá analýzou dat získaných dotazníkovým šetřením na obou porovnávaných pracovištích. Z výzkumu vyplynulo, že obě pracoviště různou měrou podporují studenty v tlumočnickém samostudiu a poskytují jim pro ně náležité vybavení. Vyučující se rovněž snaží studenty k samostudiu motivovat a být jim při něm nápomocní. Studenti obou pracovišť si uvědomují význam tlumočnického samostudia, nedodržují však při něm některé důležité principy cíleného cvičení. Například se mu věnují z velké části spíše nepravidelně, i když tato skutečnost se proměňuje v závislosti na ročníku studia i na tom, zda se studenti plánují profesně věnovat tlumočení.

Klíčová slova: Tlumočnické samostudium, cílené cvičení, skupinové samostudium, autoregulace, metakognitivní schopnosti, role vyučujících, scaffolding

Abstract

This master's thesis deals with interpreter's self-training. The aim of this theoretical-empirical study is to give an overview of the interpreting students' attitude towards interpreter's self-training as well as of the techniques students use when they perform their self-training. Another aim is to describe the role of teachers in interpreter's self-training, i.e. to what extent they motivate and support their students when it comes to self-training. The research part of the study was conducted at the Institute of Translation Studies, Charles University, and at the Department of Translation Studies, University of Graz, with the aim to compare the situation at those two institutes taking into account the abovementioned criteria.

The theoretical part of the thesis discusses interpreter's self-training in the context of deliberate practice and focuses also on group practice as well as on the teachers' role. It also presents methods, techniques and e-learning tools which students may find useful during their self-training. The empirical part consists of an analysis of the data collected by means of questionnaires at the abovementioned institutes. Collected data suggest that both institutes support students' self-training, be it to different extents, and offer them all the necessary tools and equipment. Teachers also play their part in motivating and supporting students in self-training. Students at both institutes are aware of the importance of interpreter's self-training, though they do not follow some of the essential principles of deliberate practice. For example, many students practise interpreting only irregularly, even though this fact has proved to be closely related to the students' year of study and to whether they plan to pursue a career in interpreting.

Key words: Interpreter's self-training, deliberate practice, group practice, autoregulation, metacognitive abilities, teachers' role, scaffolding

Obsah

Seznam zkratk.....	8
1. Úvod.....	9
2. Tlumočnické samostudium a jeho význam.....	11
2.1 Definice předmětu výzkumu	12
2.2 Současný stav zkoumané problematiky	12
3. Teorie učení	16
3.1 Konstruktivismus	17
3.1.1 Role učitele v konstruktivistické výuce	20
3.1.2 Práce s chybou.....	21
3.2 Skupinová výuka, kooperativní učení	22
4. Tlumočnické samostudium jako cílené cvičení	24
4.1 Charakteristika cíleného cvičení	25
4.2 Cesta k profesionálnímu výkonu	27
4.3 Rozdíly mezi začátečníky a profesionály	28
4.4 Metakognitivní schopnosti	29
4.5 Autoregulace	29
5. Tlumočnické samostudium v praxi	31
5.1 Skupinové samostudium	32
5.1.1 Zpětná vazba	34
5.2 Příprava projevů k samostudiu	35
5.3 Doporučená cvičení	36
5.3.1 Notace	36
5.3.2 Konsekutivní tlumočení.....	36
5.3.3 Simultánní tlumočení.....	37
5.3.4 Přípravná cvičení	37
5.3.5 Cvičení na kontrolu vlastního projevu	37
5.4 Samostudium jako předmět v rámci studijního programu	38
5.5. Elektronické nástroje v tlumočnickém samostudiu	39
5.5.1 Speech Repository	40
5.5.2 Speechpool	41
5.5.3 EMCI Interpreting	41
5.5.4 ORCIT	42
5.5.5 Univerzitní databáze projevů	42
5.5.6 TED Talks, Youtube.....	43
6. Empirická část	44

6.1 Cíle výzkumu a výzkumné otázky	44
6.2 Sběr dat a metodologie výzkumu	45
6.2.1 Respondenti.....	46
6.2.2 Tvorba dotazníků.....	46
6.2.3 Správa a distribuce dotazníků.....	50
6.2.4 Předvýzkum	51
6.2.5 Návratnost dotazníků	52
6.6 Analýza výsledků dotazníkového šetření.....	53
6.6.1 Výzkumná otázka č. 1.....	53
6.6.1.1 Shrnutí.....	56
6.6.2 Výzkumná otázka č. 2.....	56
6.6.2.1 Shrnutí.....	63
6.6.3 Výzkumná otázka č. 3.....	63
6.6.3.1 Obecný postup studentů při samostudiu	64
6.6.3.2 Skupinové samostudium	67
6.6.3.3 Simultánní tlumočení	70
6.6.3.4 Konsekutivní tlumočení	72
6.6.3.5 Shrnutí.....	74
6.6.4 Výzkumná otázka č. 4.....	75
6.6.4.1 Shrnutí.....	79
7. Diskuze.....	81
8. Závěr	84
9. Bibliografie.....	86
Seznam grafů.....	91
Seznam tabulek.....	92
Seznam příloh.....	93

Seznam zkratk

AIIC – The International Association of Conference Interpreters

DAVID – Digitální AudioVideo Databáze

EMCI – European Masters in Conference Interpreting

FTI – Faculty of Translation and Interpreting of the University of Geneva

KT – konsekutivní tlumočení

ORCIT – Online Resources for Conference Interpreter Training

ST – simultánní tlumočení

SZZK – státní závěrečná zkouška

UK – Univerzita Karlova

Uni Graz – Univerzita Karla Františka ve Štýrském Hradci

1. Úvod

Posloucháme-li výkon tlumočníka v praxi, obvykle dokážeme odhadnout, zda je daný tlumočník skutečný profesionál či nikoliv. Neprofesionální výkon poznáme s jistotou, neboť je často doprovázen chybami na různých rovinách, ať už se jedná o lexikální či sémantické nepřesnosti, interference, nedokončené výpovědi, ale i obyčejná intonace a práce s hlasem, nad kterou bychom se u profesionálního výkonu nemuseli pozastavovat, nás u neprofesionálního tlumočníka často upoutá. S těmito chybami se na začátku své cesty potýká každý budoucí tlumočník. Tlumočení je natolik specifická a náročná činnost, že jejímu profesionálnímu vykonávání předchází, stejně jako u jiných, vysoce specializovaných činností, dlouhodobý, cílený a soustavný výcvik. Samozřejmě to neznamená, že profesionální tlumočník nikdy nechybuje. Pokud chybuje, většinou však dovede svou chybu šikovně vykompenzovat tak, že si jí posluchač ani nemusí všimnout.

Je tedy zřejmé, že má-li se člověk stát profesionálním tlumočníkem, musí si vypěstovat specifické tlumočnické dovednosti a soustavným cvičením je rozvíjet. Studijní programy jednotlivých vysokoškolských institucí svým rozsahem nestačí pokrýt počet praktických hodin nutných k tomu, aby se ze studenta tlumočnictví stal úspěšný profesionál. Je proto na studentech samotných, jak se ke své profesní přípravě postaví a zda jí budou věnovat čas i mimo rozsah výuky. Hovoříme proto o samostudiu, jako o důležitém nástroji k formování klíčových tlumočnických kompetencí, který by měl být nedílnou součástí přípravy každého budoucího profesionálního tlumočníka.

Diplomová práce na téma tlumočnické samostudium má deskriptivní charakter a klade si za cíl zmapovat současný přístup studentů tlumočnictví k samostudiu. Snaží se zjistit, nakolik jsou si studenti vědomi významu samostudia, a zda a jak intenzivně jej praktikují. Dalším cílem je popsat, jakým způsobem na samostudium nahlíží vyučující, a zda se snaží studenty k samostudiu efektivně motivovat.

Práce je rozdělena na část teoretickou a empirickou. V teoretické části se bude věnovat významu samostudia z pohledu autorů stávajících odborných prací. Půjde o práce teoreticko-tlumočnické, ale také didaktické a psychologické. Zaměříme se zde také na současné tendence ve výuce. Dále rozebereme nástroje vhodné k výkonu samostudia dostupné na internetu a uvedeme rovněž praktická cvičení, která doporučují autoři odborných translatologických příruček.

Část empirická bude zaměřena na zmapování skutečné situace mezi studenty a vyučujícími tlumočnictví. Sběr dat proběhne pomocí dotazníkového šetření na Ústavu translatologie Univerzity Karlovy, na Univerzitě Palackého v Olomouci a na Univerzitě Karla

Františka ve Štýrském Hradci s cílem získat srovnání. Podle návratnosti dotazníků porovnáme situaci na Univerzitě Karlově buď s oběma, nebo s minimálně jedním z obou uvedených pracovišť. Ve výsledcích práce srovnáme, nakolik se studenti na jednotlivých pracovištích samostudiu věnují a jaké formy samostudia volí. Porovnáme i to, do jaké míry jsou studenti ze strany svých vyučujících a vedení jednotlivých kateder v samostudiu podporováni, a jaký význam je mu na jednotlivých pracovištích přikládán, zda jsou například studentům poskytovány nástroje a prostory pro výkon samostudia.

2. Tlumočnické samostudium a jeho význam

V řadě translatologických příruček nalezneme tipy a náměty pro nácvik dílčích tlumočnických dovedností. Je tedy patrné, že jejich autoři samostudium u studentů předpokládají a snaží se je při něm podpořit. Považují za samozřejmé, že samostudium hraje důležitou roli při formování tlumočnických kompetencí.

Jedním z mnoha autorů, kteří poukazují na význam samostudia, byl už Jean Herbert. Říkal, že vysoké školy nabízejí jen omezený počet přednášek a cvičení, a proto vyvstává otázka, zda by studenti neměli cvičit tlumočnické kompetence i mimo výuku. Dle něj rozhodně ano (Herbert 1968: 87).

Švédský psycholog A. E. Ericsson v roce 1993 podrobně hovoří o rozdílu mezi nováčkem a profesionálem ve vysoce specializované disciplíně. Dle něj je od sebe odlišuje počet hodin strávených cíleným cvičením a také kvalita cvičení. Je zapotřebí minimálně 10 let, aby se člověk pomocí cíleného cvičení vypracoval k profesionálnímu výkonu (Ericsson 1993: 366). Ericsson svou teorii podkládá řadou studií provedených se začátečníky a profesionály v různých specializovaných oblastech, ať už se jednalo o vrcholový sport, profesionální hudebníky nebo právě o tlumočníky. Je tedy zřejmé, že pokud se má ze studenta tlumočnictví stát úspěšný profesionál, bude se muset věnovat nácviku tlumočnických kompetencí i mimo stanovený rozsah výuky, tedy praktikovat samostudium.

Manfred Heine rovněž říká, že tlumočnické studijní programy samy o sobě nestačí k získání profesionální tlumočnické kompetence (Heine 2000: 214). Dle něj má kompetentní učitel tlumočnictví umět motivovat studenty k samostudiu tak, aby ho vnímali jako přirozenou součást rozvoje svých tlumočnických kompetencí. Dále předkládá konkrétní cvičení, která mají studentům pomoci zdokonalit se v dílčích tlumočnických dovednostech.

Dalším z autorů, kteří považují samostudium za nezbytnou součást přípravy budoucích tlumočnicků, je Peter Kornakov (2000: 241). Dle něj probíhá většina přípravy právě formou samostudia. Na učiteli je, aby podporoval studenty při samostudiu a poskytl jim návod a cvičení, která mohou v rámci samostudia využít.

Také dle Sandrelliové (Sandrelli 2005: 15) je obecně považováno za nepravděpodobné, že by student tlumočnictví získal profesionální kompetence pouze na základě docházení do výuky. Práce navíc, ať už samostatná, nebo skupinová, je vnímána jako nezbytná¹.

¹ http://www.euroconferences.info/proceedings/2005_Proceedings/2005_Sandrelli_Annalisa.pdf

2.1 Definice předmětu výzkumu

Rohlíková a Vejvodová (2012) uvádějí obecnou definici samostudia, podle které se jedná o *učební aktivitu, při níž studenti získávají poznatky vlastním úsilím, relativně nezávisle na cizí pomoci a vnějším vedení, a to zejména řešením problémů* (Rohlíková, Vejvodová 2012: 72).

Tlumočnické samostudium pro účely této diplomové práce definujeme jako vědomou, soustředěnou a cílenou činnost, při níž se student věnuje nácviku tlumočnických technik za účelem jejich zdokonalení. Nácviku se věnuje dobrovolně, ve svém volném čase a bez přímého dohledu vyučujícího, který však může studenty k samostudiu motivovat a poskytnout jim doporučení a instrukce. Student může samostudium praktikovat sám, nebo společně s dalšími studenty, a může při něm využívat vhodné nástroje. Takovými nástroji jsou databáze projevů dostupné na internetu, případně interní univerzitní databáze, a dále například nahrávací zařízení sloužící k zaznamenání a poslechu vlastních výkonů a monitorování pokroku. Student může k samostudiu rovněž využívat zázemí, které mu nabízí univerzita.

2.2 Současný stav zkoumané problematiky

Na univerzitě v Gernersheimu byl v roce 2014 proveden průzkum mezi studenty tlumočnictví v magisterském programu zaměřený na samostudium. Jeho cílem bylo zmapovat aktuální vztah studentů k samostudiu a jeho výsledky měly posloužit při vytváření vlastního elektronického nástroje pro potřeby gernersheimských studentů tlumočnictví. V průzkumu se zjišťovalo, jakým způsobem studenti praktikují samostudium, jak se k němu cítí motivováni, zda na ně mají dostatek času či zda si myslí, že dokáží provést účinné sebehodnocení. O jeho výsledcích hovoří Maren Dingfelder Stoneová v článku z roku 2015. Z průzkumu vyplynulo, že jsou si studenti vědomi důležitosti samostudia pro složení závěrečných zkoušek. Z celkového počtu 33 respondentů označilo 21 % samostudium za důležité a 79 % za velmi důležité k dosažení zdatnosti v tlumočení. Zároveň však polovina dotazovaných studentů uvedla, že jsou se strukturou svého samostudia spokojeni jen příležitostně nebo zřídka a téměř stejné množství studentů vypovědělo, že má problém se sebeorganizací. Pro řadu studentů je těžké najít motivaci k samostudiu (54 % respondentů), vymezit si na ně dostatek času (48 % respondentů) a pochybují o své schopnosti sebehodnocení (45 % respondentů). Při zjišťování toho, jaký způsob samostudia studenti volí, se ukázalo, že převážná většina z nich pracuje v tandemu nebo pracovních skupinách a setkávají se takto jednou či vícekrát týdně během semestru. Soustředí se přitom převážně na opětovné procházení materiálů z výuky (67 % respondentů) a/nebo pracují se samostatně vyhledanými projevy (87 % respondentů). Studenti dále projevíli zájem o užitečné rady na podporu samostudia (86 % respondentů) a ocenili by větší možnost

spolupráce s jinými studenty mimo jejich pracovní skupinu (75 % respondentů). Dingfelder Stoneová podotýká jednu zajímavou věc ve vztahu k učebním cílům při samostudiu: I když se zdá, na základě psaných komentářů, že si respondenti uvědomují souvislost mezi stanovováním cílů a motivací k samostudiu, odpovědělo 30 % studentů, že si konkrétní cíle při samostudiu stanovují jen příležitostně, 36 % zřídka a 9 % nikdy (Dingfelder Stone 2015: 248–250).

Dříve, v roce 2007, začal na univerzitě v Ženevě rozsáhlejší průzkum mezi studenty i vyučujícími, jehož cílem byla evaluace nástrojů určených k samostudiu, které zavedla tamní fakulta překladatelství a tlumočnictví (FTI). Studie byla dlouhodobějšího charakteru, neboť se zaměřila na dvě skupiny studentů a monitorovala je průběžně po celou dobu jejich studia v magisterském programu: první skupina zahajovala studium na podzim roku 2007 s předpokladem, že závěrečné zkoušky budou skládat v lednu 2009, a druhá skupina nastoupila v roce 2008 s předpokladem, že závěrečné zkoušky budou skládat v lednu 2010. Celkem se jednalo o 33 studentů. Průzkum se tedy zaměřil na hodnocení stávajícího systému samostudia spíše než na otázku, jak často a zda vůbec se studenti samostudiu věnují. Značí to tedy, že ženevská FTI přikládá samostudiu velký význam, má k němu vytvořený propracovaný systém a platí zde za samozřejmé, že se studenti samostudiu věnují. Průzkum zdokumentovala ve své disertaci Manuela Motta (Motta 2013: 197–293).

Evaluace probíhala formou dotazníků pro studenty i učitele a její součástí bylo také pozorování pracovních skupin při samostudiu. Cílem pozorování bylo zaznamenávat interakce v rámci skupiny, porovnávat je s ostatními skupinami a zjistit, jaké složení skupin a způsob jejich organizace je pro dosažení kýženého pokroku nejvhodnější. Celkem se uskutečnilo jedenáct pozorování, po nichž byla tato metoda ukončena, neboť se ukázalo, že není zdrojem objektivních dat. Nedařilo se například splnit podmínku, aby pozorovatel byl neviditelný a jeho přítomnost nijak neovlivňovala práci skupiny. Pozorovatelka byla zároveň i vyučující v daném studijním programu a studenti při práci v pracovních skupinách nedokázali od tohoto faktu odhlédnout. Vnímali ji jako potenciální hodnotitelku svého výkonu, a to zejména v období před zkouškami (Motta 2013: 217–218). Na základě uskutečněných pozorování uvádí Motta několik charakteristik pracovních skupin (Motta 2013: 242), z nichž plyne například to, že nejefektivněji pracují skupiny tvořené studenty s nejkompatibilnějšími jazykovými kombinacemi. Poskytují si podrobnější zpětnou vazbu a více diskutují nad možnými řešeními. Dále se ukázalo, že až na minimum výjimek si každý student vždy stanovil cíl pro dané sezení. S ohledem na tento cíl mu byla také poskytována zpětná vazba. Zde můžeme vidět odlišné zjištění v porovnání s průzkumem provedeným na univerzitě v Gernersheimu, z něhož vyplynulo, že si studenti stanovují cíle spíše výjimečně. Můžeme se domnívat, že vliv sehrává

celkové studijní prostředí, přístup vyučujících i nastavení studijního programu na jednotlivých pracovištích. Tam, kde je na samostudium kladen obecně větší důraz a studenti jsou k němu od počátku vedeni, budou studenti pravděpodobně přistupovat k samostudiu zodpovědněji ve všech ohledech, tedy i co se týče stanovování cílů.

Řadu výsledků přinesl průzkum dotazníkovým šetřením, který ukázal například to, že organizace učebního prostředí na FTI podporuje metakognitivní schopnosti a vede studenty k aktivnímu přístupu k učení, stejně jako ke spolupráci a sdílení nápadů (Motta 2013: 252–253). Ve většině dílčích otázek týkajících se organizace samostudia a podpory motivace ze strany vyučujících Motta spíše porovnává dvě zkoumané skupiny studentů mezi sebou a nevyvozuje z nich žádné obecně platné závěry.

Motta analyzuje také odpovědi pedagogických asistentů, od nichž se vrátily celkem čtyři dotazníky (Motta 2013: 231). Ti na jednu stranu navrhuji, že by systém pro samostudium měl být flexibilnější, aby jej každý student mohl využívat způsobem, který je pro něj nejefektivnější, na druhou stranu si myslí, že by systém byl účinnější, pokud by existovala určitá pravidla, jako nutný počet hodin práce a přetlumočených projevů, které by studenti museli odevzdat, aby se jim dostalo zpětné vazby. Motta k tomu poznamenává, že pokud by byla studentům dána volnost ve způsobu samostudia, znamenalo by to, že by neexistoval žádný obecný a srovnatelný rámec (nebo by existoval jen velmi skromné podobě) a studentům by se tak ztížila možnost práce ve skupinách, pokud by se každý z nich soustředil na jinou dovednost nebo by k systému přistupoval odlišným způsobem. Znamenalo by to také zvýšenou pracovní zátěž pro pedagogické asistenty, kteří by se museli neustále přizpůsobovat rozhodnutím studentů (Motta 2013: 231).

V průběhu psaní této diplomové práce byla na Ústavu translatologie obhájena práce Kateřiny Navrátilové (2017), která se zabývá významem sebehodnocení a vrstevnického hodnocení pro tlumočnické samostudium. V rámci této práce Navrátilová provedla dotazníkové šetření, v němž zjišťovala samostudijní návyky studentů Ústavu translatologie. Kladla si za cíl odhalit v nich možné nedostatky a navrhnout řešení, jak tyto nedostatky odstranit. Její výzkumné otázky se týkaly frekvence samostudia, času, který mu studenti věnují, a také způsobu samostudia, kde zjišťovala, zda si studenti tlumočí více doma nebo v tlumočnické laboratoři a zda se častěji věnují samostudiu individuálně nebo ve spolupráci s kolegy. Zajímalo ji také, nakolik studenti při samostudiu postupují ve shodě s teorií expertnosti, jak o ní hovoří Ericsson a Motta.

Navrátilová získala data od 29 respondentů. Z jejich analýzy vyplynulo, že studenti Ústavu translatologie si jsou vědomi významu samostudia a většina z nich se samostudiu věnuje

alespoň jednou týdně nebo dokonce častěji. Méně příznivé výsledky přinesla analýza postupu studentů při samostudiu, zejména v otázce, zda si při něm stanovují dílčí cíle. Téměř polovina respondentů (44,8 %) na tuto otázku odpověděla „spíše ne“. Ani při výběru materiálů pro samostudium se většina studentů (62 %) neřídí tím, jakou dílčí dovednost chtějí v daný moment zlepšit. Neméně znepokojivé výsledky přinesla analýza otázek týkajících se sebehodnocení. Ukázalo se, že většina respondentů (93 %) hodnotí svůj výkon bezprostředně po daném cvičení, avšak dvě pětiny respondentů (41,4 %) uvedly, že pro sebehodnocení nepoužívají žádný nástroj nebo postup, což dle Navrátilové může naznačovat, že studenti opomíjí dlouhodobější sledování svého vývoje. Průzkum dále ukázal, že 82,8 % respondentů se domnívá, že jsou schopni zhodnotit, co se jim při cvičení podařilo. Naprostá většina studentů dále uvedla, že pokud jim při tlumočení něco dělá potíže, snaží se vymyslet řešení, ovšem po příčině potíží pátrají už jen tři čtvrtiny dotazovaných. Navrátilová se domnívá, že by bylo vhodné studenty povzbuzovat k hlubší reflexi tlumočnických potíží, aby více pátrali po jejich příčinách a možných řešeních. Má-li být hodnocení efektivní, je důležité, aby si studenti odnášeli z hodin soubor kritérií, díky němuž rozliší, co je a co není dobré tlumočení, a budou schopni odhadnout, jaké řešení je přípustné a jaké už ne. Je proto důležité, aby byl v hodinách dán prostor diskuzi nad možnými tlumočnickými řešeními, což studenty povede k hlubšímu zamyšlení nad daným problémem. Navrátilová rovněž uvádí, že je třeba zvyšovat u studentů povědomí jak o významu samostudia, tak také o tom, že záleží i na volbě vlastního postupu, a rovněž považuje za důležité informovat studenty o tom, jak cvičit co nejefektivněji (Navrátilová 2017: 71–87).

3. Teorie učení

V této kapitole se zaměříme na teorie učení, v nichž nachází oporu myšlenka samostudia. Didaktika se neustále vyvíjí, a zatímco až do počátku 20. století se na učení pohlíželo jako na pasivní proces přenosu informací z více informované osoby na méně informovanou, převládá dnes obecná shoda v tom, že to tak není. Učení je vnímáno jako proces aktivní, probíhající na základě zkušenosti, při němž dochází ke konfrontaci nových informací s předchozími znalostmi (Quintana et al. Cit. dle Motta 2013: 42–43).

V průběhu 20. století se objevovaly různé pedagogické směry a přístupy a je možné vysledovat sílící důraz na vlastní poznání a autoregulaci v procesu učení. *Humanisticky orientované teorie* se zakládají na svobodě a autonomii učícího se jedince, který sám řídí proces svého vzdělávání a využívá k tomu svou vůli a vnitřní energii. Úkolem učitele je učení pouze usnadňovat a vést žáka k seberealizaci. *Kognitivní teorie* potom zkoumají u žáků rozvoj kognitivních procesů, jako je analýza, usuzování a vytváření mentálních obrazů. Kladou důraz na zkušenost, na učení se řešením problémů, což také podporuje myšlenku samostudia, při němž si žáci v simulovaných podmínkách mohou vyzkoušet, jak tu či onu situaci nejlépe řešit. Postupně se formovaly také *konstruktivistické teorie*, které učení vnímají jako aktivní proces, v němž učící se jedinec sám konstruuje své poznatky (Bertrand 1998: 11–17). Protože právě konstruktivistické teorie učení nejvíce podporují myšlenku samostudia, budeme se jim podrobněji věnovat v následující podkapitole. Nejprve však připomeneme nejvýznamnější předchůdce konstruktivismu z řad kognitivních psychologů a vědců, kteří položili základy moderní didaktiky.

Vliv na nově vznikající pedagogické směry ve 20. století nelze odepřít americkému psychologovi Carl R. Rogersovi, který již ve třicátých letech přichází s personalisticky orientovanou psychologií. Jeho nový přístup k psychoterapii, nazývaný nedirektivní, se soustředil na osobnost a začal ovlivňovat také metody výuky (Bertrand 1998: 47). V šedesátých letech Rogers hovořil o zkušenostním učení, které je především osobním angažováním se a musí se do něj zapojit celá osobnost. Takové učení zasahuje do hloubky a mění žákovo chování i postoje. Opírá se o iniciativu žáka, kterému je svěřeno také hodnocení výsledků. Učení napomáhá to, když žák nese v jeho procesu část zodpovědnosti, formuluje své vlastní problémy, vybírá si prameny, určuje postup a nese důsledky své volby. Rogers hovořil také o tom, že lidské bytosti v sobě mají přirozenou schopnost učit se a chtějí se rozvíjet tak dlouho, dokud v nich zkušenosti se školním systémem tuto touhu nezničí (Rogers 1969 cit. dle Bertrand 1998: 48–49).

Susan Passová (Pass 2004) spojuje změnu přístupu k výuce ve 20. století s prací Jeana Piageta a Lva Vygotského a jejich teoriemi učení. O zásadním významu Piageta hovoří i Bertrand (Bertrand 1998: 65–66), dle nějž Piagetovy práce výrazně ovlivnily vývojovou psychologii i pedagogické výzkumy a umožnily, spolu s dalšími pracemi ženevské školy, vypracovat konstruktivistické teorie vzdělávání. Piaget v roce 1979 shrnul své přesvědčení takto: „*Padesát let experimentování nás naučilo, že neexistuje žádné poznání, které by bylo výsledkem pouhého zaznamenávání pozorovaného a jež by nebylo strukturováno aktivitou subjektu.*“ (Piaget v Bertrand 1998: 65).

Další významnou osobností stojící u zrodu konstruktivismu byl Gaston Bachelard, který se již od roku 1934 zabýval filozofií vědeckého poznání a jako první hovořil o vstupní kultuře učícího se jedince. Dle něj každý člověk konstruuje své poznání kritickou prověrkou svých současných poznatků a zkušeností. V konstruktivismu se nyní běžně operuje s pojmem *prekoncept*, který je nástrojem konstrukce poznání. Prekoncepty jsou v mysli studenta neustále přebudovávány a nový poznatek musí být integrován do preexistujících struktur, které má žák k dispozici. V Piagetově pojetí žák dovoluje, aby do jeho vlastní kognitivní struktury vstoupila realita vnějšího světa. Nové informace jsou zpracovávány v závislosti na dřívějších poznatcích a zároveň proměňují schémata myšlení (Bertrand 1998: 66–70).

3.1 Konstruktivismus

Duffy a Cunningham uvádějí (Duffy, Cunningham 2003), že pod širokou definicí pojmu *konstruktivismus* se skrývají dva základní principy, tedy že *učení* je aktivním procesem konstrukce znalostí, ne jejich pouhým získáváním, a *vyučování* je zase proces, který tuto konstrukci znalostí podporuje, spíše než aby při něm k předávání znalostí docházelo. Nelze rovněž přehlížet sociokulturní aspekt konstrukce znalostí, tedy to, že k učení dochází při sdílení vlastních zkušeností s ostatními, při spolupráci, diskuzi a interakci (Palincsar 1998: 350).

Obdobně definují konstruktivistický přístup k výuce i Rohlíková a Vejvodová (2012). V jejich podání je základní myšlenkou konstruktivistického přístupu k výuce skutečnost, že učení není na studentech prováděno, ale naopak studenti jej aktivně provádějí sami (Rohlíková, Vejvodová 2012: 115). Nezbytná je zde vnitřní motivace, která může být průběžně povzbuzována motivací vnější, např. ze strany učitele. Studenti jsou v konstruktivistickém pojetí výuky vedeni k tomu, aby si vytvářeli svůj individuální program a v jeho rámci si stanovovali cíle. Nesou potom odpovědnost za směřování svého vývoje a následky vlastní volby. Smyslem je, aby si studenti byli vědomi důležitosti jednotlivých cílů, měli snahu je plnit a byli schopni zhodnotit, nakolik se jim to podařilo. Hovoříme tedy o autoregulaci učení, kdy

se student stává aktérem svého vlastního procesu učení po stránce činnostní i motivační (Zimmerman cit. dle Rohlíková, Vejvodová 2012: 118).

Rohlíková a Vejvodová představují osmnáct znaků konstruktivistické výuky podle kanadské pedagožky Elisabeth Murphyové (Murphy 1997 v Rohlíková, Vejvodová 2012: 102).

Rozmanitá hlediska	Učivo je předkládáno z různých úhlů pohledu, učitel využívá různorodých metod prezentace studia.
Cíle zaměřené na studenta	Student aktivně pracuje s cíli studia. Cíle odvozuje samostatně a projednává je s učitelem.
Učitel jako facilitátor	Učitelé vystupují v roli průvodců, koučů, tutorů a facilitátorů.
Reflexe procesu učení	Učební aktivity, příležitosti, nástroje a prostředí podporují reflexi procesu učení a seberegulaci.
Autonomie studenta	Student je hlavním aktérem procesu vhodného zprostředkování učiva i kontroly výsledků učení.
Autentické úkoly, reálný kontext	Učební situace, prostředí, techniky, obsah a úkoly jsou relevantní, realistické, autentické a reprezentují přirozenou složitost reálného světa.
Konstrukce znalostí	Studenti jsou vedeni k aktivní konstrukci znalostí, ne pouhé rekonstrukci.
Spolupráce studentů	Konstrukce znalostí vychází z individuálních zkušeností studenta a utváří se během diskuze ve skupině.
Předchozí znalosti	V procesu konstrukce znalostí jsou brány v úvahu předchozí znalosti, domněnky a postoje studentů.
Řešení problémů	Je kladen důraz na řešení problémů, myšlení vyššího řádu a hluboké porozumění učivu.

Práce s chybou	Chyba je respektována jako příležitost pro vhled do předchozích znalostí studenta. S chybou se pracuje.
Objevování	Zkoumání a objevování je považováno za jednu z nejefektivnějších metod povzbuzení studentů k nezávislému získávání znalostí.
Zkušenostní učení	Studentům jsou poskytovány příležitosti k získání praktických zkušeností a dovedností při zvyšující se náročnosti úkolů a za pomoci učitele.
Mezipředmětové vztahy	Složitost znalostí je reflektována a cíleně rozvíjena v projektovém učení zdůrazňujícím mezipředmětové vztahy.
Alternativní stanoviska	Je podporováno kolaborativní a kooperativní učení, v jehož rámci se student setkává s rozdílnými názory a stanovisky ostatních.
Postupná podpora	Učitel poskytuje studentům průběžnou postupnou podporu a motivaci k překonávání hranic jejich dosavadních znalostí a dovedností.
Autentické (přirozené) hodnocení	Hodnocení studijních výsledků není odděleno od procesu učení. Důraz je kladen spíše na průběžné hodnocení než na výkon při jednorázovém testu.
Primární zdroje	Pro zajištění autenticity a respektování složitosti reálného světa jsou využívány primární zdroje informací.

Tabulka 1 Znamky konstruktivistické výuky

Z těchto znaků můžeme v souvislosti s tlumočnickým samostudiem vyzdvihnout především autonomii studenta při stanovování vlastních cílů a regulaci procesu učení, kdy je na zodpovědnosti každého studenta, aby si samostudium naplánoval, stanovoval si dílčí cíle a určil, s jakou pravidelností se mu bude věnovat, i to, zda potom svůj plán dodržuje.

Pro tlumočnické samostudium dále platí, že student pracuje v učební situaci, která má co nejvíce simulovat reálnou tlumočnickou situaci, ať už při samostudiu využívá tlumočnické kabiny, nebo se spolužáky například simuluje panelovou diskuzí. Pracuje navíc přitom s autentickými materiály (texty, nahrávkami) ze skutečných konferencí, nebo tlumočí živě projev spolužáka, který zaujímá roli řečníka. V takto simulované situaci je student konfrontován s konkrétními problémy, jejichž řešení je podstatou procesu učení a zdokonalování kompetencí.

Dále je důležité, že student při samostudiu pracuje s chybou, má možnost učit se jí předejít nebo ji vhodně vykompenzovat a vyzkoušet si v bezpečných podmínkách simulované tlumočnické situace různá řešení.

V rámci skupinového samostudia jsou potom studenti konfrontováni s názory, postupy a preferovanými řešeními ostatních studentů, což je vede k objevování nových možných řešení a způsobů uvažování nad daným problémem a pomáhá jim v dalším rozvoji kompetencí. Skupinové samostudium také nabízí možnost autentického hodnocení, které může studentům pomoci uvědomit si chyby, jichž se, někdy nevědomky, dopouštějí.

3.1.1 Role učitele v konstruktivistické výuce

Již zmiňovaný Carl R. Rogers v rámci svého konceptu zkušenostního učení hovoří v 70. letech také o vlastnostech učitele, který má žáky povzbuzovat ke svobodě v učení a tím jim učení usnadňovat (Rogers 1976 cit. dle Bertrand 1998: 50–51). Dle Rogerse takový učitel pomáhá žákům i celé třídě s volbou a ujasňováním cílů, stejně jako s nacházením motivace, snaží se jim zpřístupnit co největší množství materiálů a učebních pomůcek a být pro ně rádcem a zprostředkovatelem zkušeností. Vytváří ve třídě klima vzájemného přijetí a tím se sám stává účastníkem kolektivního procesu učení, k čemuž patří také to, že vyjadřuje své pocity a myšlenky a je pozorný i vůči projevu emocí ze strany studentů.

Podle Rohlíkové a Vejvodové platí, že studenti by v konstruktivistickém pojetí výuky neměli mít pocit, že jsou odkázáni pouze sami na sebe, i když samostatnost stále zůstává jedním z charakteristických rysů vysokoškolského studia (Rohlíková, Vejvodová 2012: 119). Individuální plán každého studenta by měl vznikat na základě aktivní diskuze s učitelem, už i proto, že učitel ho může nejlépe upozornit na nedostatky, na nichž je potřeba pracovat, a zároveň ho může konfrontovat s problémy, které by si student sám nezvolil. Úkolem učitele je motivovat studenty právě i pro takové cíle, které studenti nepokládají za významné nebo je odmítají přijmout. V průběhu semestru pak vyučující může studenty podněcovat k aktivní reflexi cílů studia dílčími úkoly, kontrolními testy nebo individuálními konzultacemi. Stále

však platí, že učitel je v roli partnera a jeho úkolem není motivovat studenta za každou cenu, neustále ho kontrolovat, zkoušet a organizovat mu práci. Základem je zde důvěra ve studenty v tom smyslu, že se dokáží samostatně učit (Rogers cit. dle Rohlíková, Vejvodová 2012: 121). V ideálním případě tedy učitel vytváří vhodné podmínky pro individuální učení studenta, a přesunuje na něj svou řídicí roli.

V souvislosti s rolí učitele v konstruktivistické výuce se setkáváme s pojmem scaffolding (česky *lešení*), označující koncept, s nímž v roce 1978 přišel již zmiňovaný Lev Vygotskij, když hovořil o podpoře či pomoci, kterou poskytuje zkušenější dospělý nebo vrstevník začátečníkovi (Motta 2013: 61). Dle Sawyera se jedná o pomoc studentovi „ušitou na míru“ jeho potřebám, aby mohl dosáhnout svého konkrétního cíle v prostředí, které podporuje jeho aktivní konstrukci znalostí (Sawyer 2009: 10). Co může taková pomoc zahrnovat? Bransford, Brownová a Cocking (2000: 104) uvádějí příklady činností, kterými poskytují „lešení“ rodiče svým malým dětem. Motta (2013: 62–63) jejich příklady přebírá a zobecňuje je pro učení se novým dovednostem v jakémkoliv věku. Dozvídáme se tak, že učitel by měl podpořit zájem studenta o daný úkol, motivovat ho a směřovat tak, aby dál postupoval k cíli. Také by měl pomocí otázek a diskuze vést proces řešení problému a vytvořit bezpečné prostředí, v němž si student může vyzkoušet alternativní řešení beze strachu, že bude potrestán. Učitel by měl dále sám předvést příklad ideálního řešení, o něž má student usilovat.

O úkolu učitele tlumočnictví motivovat studenty k samostudiu hovoří konkrétně například již zmiňovaný Manfred Heine nebo Peter Kornakov (viz str. 9). Dle Maren Dingfelder Stoneové však pro učitele tlumočnictví není vždy přirozené brát na sebe roli kouče a také vždy nemají potřebné dovednosti a zdroje k tomu, aby mohli studenty vést k individualizovanému tréninku odpovídajícímu jejich konkrétním potřebám. Jako řešení navrhuje pečlivě vybrané elektronické nástroje, které mohou učitelům pomoci studenty motivovat (Dingfelder Stone 2015: 246). O elektronických nástrojích v tlumočnickém samostudiu bude blíže pojednáno v jedné následujících kapitol.

3.1.2 Práce s chybou

V konstruktivismu je přikládán velký význam práci s chybou, která je vnímána jako přirozený krok k porozumění a student by za ni neměl být negativně hodnocen, naopak, měl by si ji uvědomit a poučit se z ní. Vysokoškolský pedagog by měl mít schopnost vytvořit ve studentech hluboké vnitřní přesvědčení, že se smějí mýlit a zbavit je tak strachu z chyb. Stejně tak má učitel umět pracovat i se svými chybami a vědět, že strach z nich omezuje fantazii a tvůrčí

přístup. Tím, že se snažíme vyvarovat chyby, formálně omezujeme své myšlení, a to nám brání přicházet s něčím novým (Rohlíková, Vejvodová 2012: 135). U studentů tlumočnictví je přitom originalita a vynalézavost důležitá například při potřebě najít pohotová tlumočnická řešení, která jim pomohou překlenout neznalost přesného ekvivalentu. Často je u začínajících studentů možné pozorovat tendenci při neznalosti přesného jazykového ekvivalentu v projevu ustrnout. Právě zde je potřeba zapojit kreativitu, což je schopnost, kterou studenti musí během studia postupně rozvíjet. Zbavovat se strachu z chyby je nedílnou součástí tohoto procesu.

Jedním ze způsobů, jak pracovat s chybami citlivou a nenásilnou formou, je metoda *Silent way*, využívaná především v jazykovém vzdělávání (Hanušová cit. dle Rohlíková, Vejvodová 2012: 136). Učitel při ní využívá barevné kartičky, aby studenta upozornil na chybu v momentě, kdy se jí dopustí, a nemusel ho přitom přerušovat. Na významu barev se učitel se studenty předem domluví, takže například na chybný slovosled/člen upozorní zdvižením modré karty. U studentů tlumočnictví by se dala tato metoda využít při jazykových seminářích v počátcích studia.

3.2 Skupinová výuka, kooperativní učení

Dle Vašutové a kol. rozlišujeme ve vysokoškolském vzdělávání tři typy skupin: *studijní skupinu*, do níž patří studenti v rámci jednoho ročníku a oborové specializace, *výukovou skupinu*, kterou tvoří studenti jednoho semináře či přednášky a *učební skupinu*, tedy malou skupinu vytvořenou vyučujícím při skupinové výuce. Učební skupina může fungovat krátkodobě i dlouhodobě, např. celý semestr (Vašutová a kol. 1999 cit. dle Rohlíková, Vejvodová 2012: 49). Studenti tlumočnictví se mohou věnovat samostudiu nejen individuálně, ale právě v učební skupině, kterou si většinou utvářejí sami bez zásahů vyučujícího. Tyto skupinky mohou fungovat jednorázově, nebo, v ideálním případě, dlouhodobě a pravidelně. Studenti při dlouhodobé skupinové spolupráci mohou těžit z možnosti monitorovat vzájemně svůj pokrok, poskytovat si zpětnou vazbu s ohledem na předchozí výkony, a navíc se u budoucích profesionálních tlumočnicků nabízí možnost poznat blíže své potenciální kolegy, zjistit, s kým se jim dobře pracuje a vytvořit případně budoucí silné tandemy pro reálné tlumočnické zakázky.

Při utváření učebních skupin je možné zohlednit několik hledisek (Rohlíková, Vejvodová 2012: 50). Studenti mohou tvořit učební skupiny podle *výkonu*, tedy se studenty stejně zdatnými, nebo naopak slabší studenti mohou profitovat ze spolupráce se zdatnějšími studenty a učit se od nich. Dalším možným hlediskem je hledisko *zájmu*, kdy se spolu sdružují studenti, kteří se chtějí zlepšit v konkrétní dílčí kompetenci, například se zaměří na nácvik

notace a připraví si za tímto účelem vhodné projevy, například projevy méně abstraktní, které je možné lehce znázornit pomocí značek a symbolů. Studenti se mohou dělit do skupin i podle *sociálních vztahů*, jedná se tedy o skupiny sestavené z přátel bez ohledu na to, zda jejich členové chtějí pracovat všichni na téže kompetenci, nebo zda jsou z výkonnostního hlediska na shodné úrovni či nikoliv. Zejména začínajícím a nejistým studentům může práce v takové skupině pomoci získat sebedůvěru a zbavit se trémy, která bude pravděpodobně při spolupráci s přáteli nižší. V neposlední řadě je možné se setkat i s *náhodnými skupinkami*, vytvořenými na základě vnějších podmínek, například dle toho, kdo je zrovna k dispozici apod².

Je namístě uvést také možná úskalí skupinové výuky (Kasíková 2009 cit. dle Rohlíková, Vejvodová 2012: 52). V první řadě mohou vznikat chyby, které se hned neopraví. Existuje tedy riziko, že studenti od svých kolegů pochytí nejen správné metody a klady, ale také chyby, které ve skupině nikdo nedokáže identifikovat. To se může stát zejména při spolupráci v učebních skupinách mimo samotnou výuku. Předpokládáme však, že studenti tlumočnictví dochází na pravidelné semináře, kde by pod vedením vyučujícího mělo dojít k podchycení případných chyb a chybných návyků. Jako úskalí skupinové práce při výuce je dále uváděna problematická systematickosti při koordinaci práce jednotlivých skupin, obtížné hodnocení učební činnosti či hlučnost skupin, které se tak mohou navzájem rušit. Zde můžeme namítnout, že budoucí tlumočníci se musí učit pracovat v hlučném, ne vždy zcela příznivém prostředí. Dále bychom doplnili, že při práci v učební skupině může u studentů klesat motivace podat co nejlepší výkon, který se může snižovat i kvůli klesající míře stresu. Méně stresu obecně vnímáme jako pozitivum, avšak z vlastní zkušenosti víme, že stres může v řadě případů dopomoci k lepšímu výkonu.

² Autorka této diplomové práce se v praxi setkala s kooperativní výukou tlumočnictví v Rakousku na Univerzitě Karla Františka ve Štýrském Hradci. Studenti zde na seminářích konsekutivního tlumočení byli vyučující náhodně rozděleni do malých skupin po třech, v nichž mezi sebou tlumočili jednotlivé příspěvky. Své výkony nahrávali a vyučující si je následně poslechla a poskytla studentům zpětnou vazbu, o kterou tím pádem nepřišli. Na základě této zkušenosti můžeme říct, že tlumočit v malé skupince namísto před celou třídou včetně vyučující studentovi zpočátku alespoň pocitově ulehčí a zbaví ho nadměrné trémy a nervozity. Začínat od malé skupinky a postupně stupňovat nároky a míru stresu považujeme za vhodný postup.

4. Tlumočnické samostudium jako cílené cvičení

V této kapitole představíme koncept cíleného cvičení podle K. A. Ericssona, neboť se domníváme, že má-li být tlumočnické samostudium efektivní, mělo by probíhat právě v souladu se zásadami cíleného cvičení.

Ericsson za pomoci konceptu cíleného cvičení (v angl. *Deliberate practice*) objasňuje, jak se ze začátečníků stávají profesionálové a čím jsou podmíněny výkonnostní rozdíly mezi již etablovanými profesionály ve vysoce specializovaných disciplínách. Snaží se vyvrátit obecně rozšířený názor, že vrozené schopnosti a talent pro danou disciplínu hrají hlavní roli v tom, na jak vysokou úroveň se jedinec v dané doméně může vypracovat. Podle Ericssona je řada vlastností, které se dříve připisovaly vrozenému talentu, výsledkem intenzivního cvičení prováděného minimálně 10 let, což dokládá výzkumy uskutečněnými s profesionálními hráči šachu a s profesionálními hudebníky (Ericsson 1993: 366). Moser-Mercerová, Frauenfelder, Künzli a Casadová uvádějí, že profesionální tlumočník dosahuje vysoké úrovně svého výkonu po letech praxe, čímž se odlišuje od začátečníka, který nemá žádné nebo má jen minimální zkušenosti (Moser-Mercer et al. 2000: 2).

Obecně lze říci, že se vnímání tlumočnické profese změnilo s nástupem tlumočnictví jako profesionální disciplíny, což úzce souviselo s rozvojem tlumočnických vysokých škol ve druhé polovině 20. století (Motta 2011). Stále více teoretiků pak projevovalo nesouhlas s myšlenkou vrozeného talentu. Herbert říká, že již není možné tvrdit to, co doposud, tedy že tlumočnickem se člověk rodí, nikoliv stává (Herbert 1978 cit. dle Motta: 2011: 29). Mackintoshová také poznamenává, že narůstající počet tlumočnických škol svědčí o tom, že tlumočnickem se člověk již skutečně nerodí, nýbrž stává (Mackintosh 1999: 67). Studenti tlumočnictví při nástupu do studia často předpokládají, že hodiny navštěvované ve škole postačí k tomu, aby na konci studia dosáhli profesionální úrovně, která je od nich očekávána při výkonu profese. Výzkumy však ukazují, že získání takto vysoce složitých schopností je podmíněno cvičením, které vede u studentů ke kognitivním změnám nutným k překonání kognitivních překážek. Je to tedy až vlastní aktivita studentů a kvalita jejich cvičení, která rozhodne o tom, zda budou na konci studia již schopni podávat vysoce profesionální výkon (Moser-Mercer 2000/2001: 83).

Dle Ericssona můžou vrozené vlastnosti prokazatelně zdůvodnit mimořádně dobré výkony pouze u některých typů sportu, v nichž se špičkoví jedinci svými tělesnými rysy, jako je například výška, systematicky odlišují od průměrné populace. Oproti tradičně rozšířenému pojetí také tvrdí, že výkon je na základě cílené snahy možno zlepšit i u již velmi zkušených profesionálů. Tradiční pojetí naopak předpokládalo, že maximální možný výkon je limitován

talentem, přičemž praxí dané zlepšení je pouze dočasné a v momentě, kdy je dosaženo maximálního možného výkonu, proces zlepšování skončí a jedinec se již po profesní stránce dále nezdokonaluje (Ericsson 1993: 365).

4.1 Charakteristika cíleného cvičení

Jak je tedy cílené cvičení charakterizováno a co všechno obnáší? V první řadě je třeba odlišit cílené cvičení od jiných aktivit spojených s danou disciplínou, jako je placená práce, pozorování ostatních při výkonu či od aktivit spojených se zábavou a hrou. Jediným motivem cíleného cvičení je zlepšení vlastních dovedností. Jeho základem je motivace jedince, který chce zlepšovat svůj výkon. Takový jedinec potom pracuje na jasně definovaných úkolech, které by měly zohledňovat jeho dosavadní znalosti a schopnosti, dostává zpětnou vazbu a má dostatek příležitostí k opakování stejných či podobných úkolů. Důležitá je zde souhra uvedených faktorů, protože bez adekvátní zpětné vazby není efektivní učení možné a zlepšení bude i u velmi motivovaných jedinců a při opakování úkolů jen minimální. Dalším důležitým předpokladem cíleného cvičení je primární cíl zlepšit určitý aspekt svého výkonu. Jedinci by tak měli zahajovat cílené cvičení vždy s konkrétním cílem a vědět, na jakou dílčí dovednost se při něm budou zaměřovat (Ericsson 1993: 367–368). Cíle musí být stanovovány vždy na odpovídající úrovni obtížnosti, neboť při příliš jednoduchých cílech by se cvičení stalo nudným, zatímco příliš obtížné cíle by vedly k frustraci (Bransford, Brown, Cocking 2000: 61).

Pro cílené cvičení je dále charakteristické to, že vyžaduje maximální koncentraci, a aby bylo skutečně efektivní, měla by být jednotlivá sezení limitována dobou, po kterou se jedinec dokáže dostatečně soustředit a aktivně usilovat o zlepšení. U vysokoškolských studentů se tato doba pohybuje kolem jedné hodiny. Jedinec také musí při cíleném cvičení využívat adekvátní strategie a metody. Neschopnost objevit adekvátní metody cíleného cvičení bývá někdy interpretována jako kognitivní či percepční deficit daných jedinců, i když přitom stačí, aby byli o vhodných metodách poučeni, a jejich výkon, který se mohl jevit jako stagnující, se začne opět zlepšovat. Proto zde hraje důležitou roli učitel, který nejenže studentům představí vhodné metody, ale zároveň jim poskytne zmiňovanou zpětnou vazbu a individuální rozbor chyb (Ericsson 1993; Ericsson 2000).

Dosažený výkon přímo souvisí s časem, který jedinec věnuje cílenému cvičení. Měli bychom se tedy snažit vyhradit si na něj času co nejvíce. Zde je ovšem třeba zohlednit, že cílené cvičení má také svá úskalí a je třeba se při něm vypořádat s několika překážkami. Jednou z překážek je právě skutečnost, že se jedná o namáhavou činnost, a aby nevedla k vyčerpání, může být dlouhodobě vykonávána každý den jen po omezenou dobu. Pokud chce tedy jedinec

vytěžit z cíleného cvičení maximum a vyhnout se vyčerpání a posléze případně i výkonnostnímu selhání, musí si jeho rozsah a intenzitu naplánovat tak, aby si mezi jednotlivými sezeními dokázal vždy dostatečně odpočinout. Ericsson (1993: 370) však také podotýká, že provádí-li jedinec cílené cvičení soustavně po delší dobu a jeho tělo se na novou činnost dostatečně adaptuje, je možné pomalu a postupně se zvyšující se obtížností prodlužovat i dobu každého cvičení. Mezi překážky cíleného cvičení Ericsson dále řadí nutnost přístupu ke zdrojům a vhodným materiálům, které je třeba při cíleném cvičení využívat, a také potřebu konzultace s učiteli. Pokud tedy student nebude mít dostatečný přístup ke zdrojům či se nebude moci poradit s vyučujícím tak často, jak by potřeboval, může to opět snížit efektivitu cíleného cvičení. Třetí významnou překážku představuje fakt, že cílené cvičení není inherentně motivující činnost, neboť nepřináší okamžitou radost či odměnu. Jedinou motivací pro cílené cvičení je výkonnostní zlepšení, které se však projevuje až postupně. Studenti tak mohou ze dne na den obtížně hledat motivaci vracet se ke cvičení znovu a znovu, aniž by se cítili nějak odměněni. Je proto třeba, aby byli motivováni ke zlepšení svého výkonu ještě před tím, než s cíleným cvičením začnou (Ericsson 1993: 370–372).

Vidíme, že cílené cvičení není záležitost krátkodobá, a už vůbec ne jednoduchá, a vyžaduje velké úsilí a odhodlání na straně jedince, který se chce stát profesionálem. Ericsson připouští, že se profesionálové vyznačují charakteristickými vlastnostmi a schopnostmi, které je odlišují od zbytku společnosti, avšak až na pár výjimek popírá, že by byly dány geneticky, a považuje je za výsledek celoživotního cíleného cvičení vykonávaného za účelem zlepšit svůj výkon v konkrétní profesní oblasti (Ericsson 1993: 400).

4.2 Cesta k profesionálnímu výkonu

Nyní se zaměříme na to, jak konkrétně jedinec pomocí cíleného cvičení dosahuje profesionálního výkonu a proč u většiny lidí dochází k rychlému zlepšení během několika měsíců a proces zdokonalování je tím završen, zatímco profesionálové jsou schopni svůj výkon nadále zlepšovat po dobu let, či dokonce desítek let.

V první fázi učení a získávání nových schopností se jedinci musí na danou činnost plně soustředit a vědomě se snažit o to, aby neudělali chybu. Čím více však trénují, tím se postupně jejich výkon zdá být plynulejším a přirozenějším, chyb ubývá, aniž by bylo třeba usilovné koncentrace. Jedinci tak dosáhnou přijatelné úrovně, na níž jsou schopni danou činnost vykonávat se stále vzrůstající automaticností. S automaticností zároveň ale ztrácí vědomou kontrolu a schopnost svůj výkon dále cíleně zlepšovat. V takovém případě další cvičení nepovede ke zdokonalování. A zde se právě projevuje zásadní rozdíl mezi profesionály a ostatními jedinci. V tomto momentě je třeba se rozhodnout, zda se spokojíme s určitým přijatelným výkonem bez aspirace na profesionální úroveň, nebo zda na sobě budeme chtít vědomě pracovat dál. Klíčem k úspěchu je vyvarovat se všech tendencí vedoucích k automaticnosti a dále prohlubovat své kognitivní schopnosti. Zlepšení výkonu je totiž dáno jednak změnami v kognitivních mechanismech, které mění způsob, jakým mozek a nervový systém kontrolují výkon, a jednak také stupněm adaptace fyziologických procesů v těle. Jakmile dojde k fyziologickým a kognitivním adaptacím, je třeba podporovat další zlepšování výkonu stále těžšími a pečlivě vybranými úkoly. Profesionálové za tímto účelem záměrně vyhledávají tréninkové situace, které je nutí podávat vyšší výkony, než jakých jsou aktuálně schopni. Díky cílenému cvičení si tak postupně vypěstují mechanismy, které jim propůjčují vyšší kontrolu nad vlastním výkonem, a dokáží ho dále ovlivňovat. U budoucích profesionálů, studentů aspirujících na to, stát se profesionály, je důležitá pomoc ze strany zkušených učitelů, kteří jim s výběrem vhodných cvičení pomohou (Ericsson 2000: 200).

Ericsson také podotýká, že tlumočnictví se od některých jiných profesionálních domén, jakými jsou například hudba nebo sport, odlišuje tím, že studenti se začínají v této disciplíně školit podstatně později, kolem dvacátého roku života. Staví tak na již získaných jazykových schopnostech, které určují, nakolik dobře dokážou produkovat sdělení v daném jazyce. Je možné, že určité aspekty již získaných jazykových schopností nebude snadné ve větším rozsahu měnit a že některým studentům může činit větší potíže dosáhnout profesionální úrovně (Ericsson 2000: 214).

4.3 Rozdíly mezi začátečníky a profesionály

Na tomto místě bychom rádi definovali pojmy, s nimiž zde operujeme, tedy upřesnili, co chápeme pod pojmy *začátečník* a *profesionál*. Začátečník je někdo, kdo má v daném oboru jen minimum zkušeností. Profesionál je člověk, který dosáhl vysokého výkonu po letech praxe a cíleného cvičení.

Motta (2011; 2013) na základě řady studií provedených vědci z oboru tlumočnictví i psychologie definuje zásadní rozdíly mezi začátečníky a profesionály. Profesionálové přistupují k problému s větším nadhledem a rychleji a přesněji ho analyzují. Mají větší kapacitu paměti, jsou schopni lépe anticipovat a ovládat své schopnosti. Efektivněji čerpají z nabytých zkušeností a dovedou aplikovat poznatky získané při řešení jednoho problému na jiný. Jejich znalosti jsou lépe organizovány, díky čemuž si vytváří vztahy mezi problémy a doménami, využívají efektivnější metody řešení problému a jejich reakční doba se zkracuje.

Začátečníci oproti tomu zůstávají na povrchu problému, soustředí se na detaily a nesnaží se proniknout do hloubky. Stráví méně času promýšlením řešení a většinou se zaměří nejprve na to, co neznají, a často potom neví, jak dál. Také nejsou schopni monitorovat svůj výkon natolik dobře jako profesionálové, rozpoznat chyby, kterých se dopustili, a svůj výkon vědomě ovládat. Profesionálové naopak dokáží lépe rozpoznat, co je relevantní a co může být efektivní. Také si více důvěřují a dokáží svou odbornost lépe prezentovat. Mezi další přednosti profesionálů patří to, že se umí rychle zorientovat v situaci a složitý problém rozložit na menší jednotky. Na problém navíc dokáží nahlédnout najednou z různých úhlů, vyřadit při tom nedůležité prvky a porovnat možná alternativní řešení. Vytvářejí univerzálnější řešení, která dokáží rychle a průběžně upravovat. V neposlední řadě je třeba zmínit také metakognitivní schopnosti, které jsou rovněž lépe rozvinuty u profesionálů než u začátečníků (Motta 2011; 2013).

Právě metakognitivním a autoregulačním schopnostem bychom se chtěli blíže věnovat v následujících podkapitolách, neboť se domníváme, že jsou pro cílené cvičení nezbytné a patří k důležitým vlastnostem profesionálů.

4.4 Metakognitivní schopnosti

Metakognitivní schopnosti dovolují učícím se přemýšlet o vlastním procesu učení a o vlastních znalostech. Jde o schopnost předvídat svůj výkon v různých úkolech, monitorovat svou aktuální pokročilost a učit se poznávat sám sebe ve vztahu k učení a získávání nových dovedností (Bransford, Brown, Cocking 2000: 97). Díky metakognici například zjistíme, jak student odhaduje své znalosti a připravenost ve srovnání s očekávanými nároky před určitou zkouškou. Dokáže popsat obtíže, které má s konkrétním studijním materiálem a také své preferované strategie (Weinert 1987 cit. dle Motta 2013). Metakognice je důležitou složkou cíleného cvičení, neboť propůjčuje učícím se schopnost rozumět svým kognitivním procesům, řídit je a monitorovat. Ti, kteří si vypěstují dobré metakognitivní schopnosti, proto dokáží sledovat a vědomě ovlivňovat svůj proces učení (Moser-Mercer 2008: 10–11).

Metakognitivní schopnosti se skládají z dílčích složek, kterými jsou metapaměť, metaporozumění a metapozornost. Metapaměť zahrnuje znalosti o vlastní paměti. Dokážeme díky ní mimo jiné určit, co nám usnadňuje zapamatování. Metaporozumění znamená, že si například dokážeme uvědomit, zda jsme sdělení porozuměli či nikoliv. Díky metapozornosti potom dokážeme určit, co nám pomáhá lépe se soustředit a v jakých podmínkách je naopak naše pozornost snadno rozptýlena (Weinert 1987; Yussen 1985 cit. dle Motta 2013: 65).

Metakognice pomáhá učícím se identifikovat problém a rozhodnout se, jak postupovat při jeho řešení. Jsou díky ní schopni převzít kontrolu nad vlastním učení, sami si definovat cíle a monitorovat svůj pokrok při jejich dosahování. Učící se také často využívají deníky či jiné nástroje k zaznamenávání vlastního pokroku. To, že dokáží svůj pokrok vyjádřit, jim pomáhá lépe porozumět procesu učení (Motta 2013; 2011).

4.5 Autoregulace

Autoregulace úzce souvisí s metakognitivními schopnostmi a je to právě ten jejich aspekt, díky němuž jsou učící se schopni stanovovat si cíle, volit strategie při řešení problémů a upravovat je v závislosti na vlastním pokroku. To je motivuje nepřestávat v momentě, kdy narazí na potíže. Sledují, jak jsou zvolené strategie efektivní, a vyhodnocují průběh učení, tedy provádějí sebehodnocení. Umí požádat o pomoc, pokud zjistí, že strategie nefungují tak, jak očekávají. Schopnost vyhledat pomoc je důležitou součástí autoregulace v procesu učení, neboť zpětná vazba, kterou učící se získá od vyučujícího či zkušenějšího mentora, mu dodá jistotu a podpoří jeho motivaci, která je nezbytným hnacím mechanismem autoregulace. Pomocí ze strany učitele je myšlena pouze zpětná vazba nebo doporučení vhodných nástrojů a cvičení, případně jasná instrukce. Úkolem učitele není říkat studentovi přesně, co, kdy a jak má dělat, neboť to

by naopak nevedlo k dalšímu rozvoji jeho metakognitivních a autoregulačních schopností (Motta 2011; 2013).

(Zimmerman 2002 cit. dle Motta 2011: 35) definuje základní techniky autoregulace. Patří mezi ně stanovování cílů, určování strategií postupu při řešení konkrétního úkolu, hledání prostředků ke zlepšení výkonu, představivost, tedy schopnost vizualizace úkolu před jeho provedením, dále je to práce s časem, tedy umění naplánovat si učení a vyhradit si na něj dostatek času, monitorování vlastního výkonu, sebehodnocení, příprava učebního prostředí a schopnost vyhledat pomoc.

Je tedy jasné vidět, proč jsou metakognitivní a autoregulační schopnosti důležitým předpokladem cíleného cvičení. Je zřejmé, že tyto schopnosti nikomu nejsou dány a musí se rozvíjet částečně za pomoci učitele, který je může vhodnou zpětnou vazbou a vhodnými instrukcemi podporovat, ale především je zde klíčová motivace, bez níž žádný student na rozvoji těchto schopností cíleně pracovat nebude. Je tedy třeba, aby se student dokázal podívat na svůj proces učení s nadhledem, snažil se zjistit, co jemu samotnému nejvíce prospívá a pomáhá, a snažil se svůj pokrok monitorovat a zaznamenávat. Když totiž soustavně pracujeme na rozvoji nějaké dovednosti, zlepšení se často dostavuje pozvolna a nám samotným ani nemusí připadat patrné. Je proto dobré moci se retrospektivně podívat na svůj proces učení a porovnat současnou úroveň s výchozí. Když student uvidí zjevný pokrok, uvědomí si důležitost metakognitivních a autoregulačních strategií a bude motivován je dále rozvíjet.

5. Tlumočnické samostudium v praxi

V předchozích kapitolách jsme nejprve představili nové tendence ve výuce z obecně didaktického hlediska a následně přešli konkrétněji k tlumočnickému samostudiu, které jsme zasadili do kontextu cíleného cvičení. Nyní se budeme zabývat konkrétními metodami a postupy aplikovatelnými při tlumočnickém samostudiu. Vycházíme přitom z novodobých příruček pro studenty tlumočnictví. Poté představíme vybrané elektronické nástroje určené k tlumočnickému samostudiu. Popíšeme, jak fungují, a pokusíme se zhodnotit jejich přínos.

Setton a Dawrant (2016) doporučují studentům tlumočnictví několik základních postupů, které by měli od začátku do svého samostudia zahrnout. Zmiňují také důležitost vedení ze strany učitele, bez jehož instrukcí se může samostudium ubírat špatným směrem, nebo být dokonce kontraproduktivní (Setton, Dawrant 2016: 123). O tom, že je třeba, aby studentům k samostudiu poskytl vyučující odborný návod, hovoří i Heine (2000).

Vedle cvičení cílených na zlepšení konkrétních tlumočnických dovedností je nezbytné zdokonalovat se také v jazyce a obecných znalostech a sledovat aktuální dění, a to nejen na základě zpráv, ale také čtením a poslechem názorů odborníků, analýz a komentářů. Aktuální dění by studenti měli sledovat paralelně ve všech svých pracovních jazycích a vytvářet přitom glosáře klíčových pojmů. Mimo to by se studenti měli věnovat vybraným tématům do hloubky a vzdělávat se v nich čtením i poslechem. Témata si studenti mohou volit podle své plánované profesní specializace (Setton, Dawrant 2016: 124).

Andrew Gillies (2013) formuluje několik zásad, které je vhodné při samostudiu dodržovat. Doporučuje trénovat často a spíše v kratších intervalech, ideálně pětkrát týdně, což stačí na to, aby studenti nevyšli ze cviku a mohli se soustavně zlepšovat. Trénovat hodinu každý den je lepší než například cvičit sedm hodin jeden den, stejně tak může být lepší cvičit každý den dvakrát po dobu 30 minut než jednou po dobu jedné hodiny. Vhodné je věnovat se nácviku jednotlivých tlumočnických technik odděleně a zabývat se při samostudiu i jinými průpravnými aktivitami než pouze tlumočením, neboť při nich také dochází k rozvoji potřebných kompetencí. Další důležitou zásadou je stanovování dílčích cílů pro jednotlivá sezení, nebo pro konkrétní týden či několik týdnů. Studentům to mimo jiné přináší možnost dosahovat menších cílů průběžně, a tím sledovat pokrok na jednotlivých rovinách dříve, než se projeví celkové zlepšení tlumočnického výkonu. Je tím tak průběžně podporována jejich motivace (Gillies 2013: 11).

U Gilliese rovněž můžeme spatřovat důraz na metakognici. Nabádá studenty k tomu, aby o svém cvičení a výkonech přemýšleli a mluvili o nich s ostatními, neboť i tím se učí. Důležité je také umět si při cvičení odpočinout, pokud student cítí, že je unaven. Jeho výkon

v takové chvíli stejně nebude moc dobrý, a je proto lepší udělat si přestávku. Zároveň platí, že by se studenti do cvičení neměli nutit, ale měli by ho provádět z vlastní vůle a motivace. A pokud někdo nemá chuť často cvičit, pak pro něj zřejmě tlumočení není správná volba. Studenti by měli začínat s tlumočením do svého nejlepšího aktivního jazyka a až poté, co získají jistotu, mohou začít tlumočit i do dalšího aktivního jazyka. Nadále pak cvičí tlumočení ve všech svých jazykových kombinacích (Gillies 2013: 12).

Heine doporučuje studentům, aby si průběžně zapisovali, jak intenzivně se samostudiu věnují. Mohou si například vést deník, do kterého si budou zapisovat také informace o průběhu samostudia, tedy kdy a co cvičili, s kým a jak dlouho, a také s jakým výsledkem, případně s jakými problémy se potýkali. Někteří vyučující od studentů vedení deníků vyžadují. Dle Heineho mohou takové záznamy studentům později pomoci v rozhodování, zda ve studiu tlumočnictví dále pokračovat. Pokud například někdo trénuje velmi intenzivně a dosahuje přitom jen mizivých výsledků, může to značit, že tato profesní specializace pro něj není ta pravá (Heine 2000: 225). V souladu s teorií cíleného cvičení je třeba doplnit, že neúspěšnost samostudia může pramenit v jeho špatné technice, špatně zvolené obtížnosti, případně dalších faktorech, a je proto třeba, při pocitu, že samostudium nepřináší kýžené výsledky, nejprve konzultovat s vyučujícím metodickou stránku samostudia a požádat ho o radu.

Heine dále doporučuje nacvičovat vybrané disciplíny před zrcadlem, nebo použít videokameru, což napomáhá ke zlepšení komunikačních dovedností. Takto je možné postupovat u tlumočení z listu, konsekutivního tlumočení a v dřívějších fázích i u samotného mluvení (Heine 2000: 225).

5.1 Skupinové samostudium

Práce ve skupině je pro studenty tlumočnictví přínosná z několika důvodů. Heine (2000) zdůrazňuje její důležitost zejména v počátcích studia tlumočnictví, kdy zpětná vazba od ostatních může pomoci odhalit nedostatky a překonat problémy. Z psychologického hlediska navíc pomáhá odbourávat stres a případnou frustraci (Heine 2000: 223). Studenti se při skupinové práci učí také přípravou projevů, která je výborným cvičením na notaci i řečovou strukturu. Projevy připravené studenty jsou navíc často jednodušší jak právě z hlediska struktury, tak také co se týče logických návazností i slovní zásoby, a představují proto vhodné materiály pro nácvik zejména u začínajících studentů (Gillies 2013: 13).

Skupinové samostudium dále přináší možnost trénovat cílený poslech. Při poslechu výkonů ostatních studentů je třeba mít na mysli vždy určité kritérium, ať už je to způsob přednesu, smysl sdělení, logická návaznost nebo jazykový rejstřík. Není přitom vhodné snažit

se soustředit na více než jeden nebo dva prvky současně. Poslouchat důkladně ostatní studenty při tlumočení je dobré už i proto, že druzí se pravděpodobně dopouštějí stejných chyb a potýkají se se stejnými problémy. Velmi přínosné je utvořit skupinu tak, aby někdo z jejích členů nevládl jazykem výchozího sdělení a byl tak v roli autentického posluchače. Případně je dobré takového člověka do skupiny čas od času přizvat. Autentičtí posluchači totiž přesně upozorní na to, co nebylo jasné, a jejich otázky často odhalí zásadní problémy. Stejně tak je vhodné pracovat s lidmi, kteří nemají žádné znalosti z oblasti tlumočení. Často dokáží výkon zhodnotit z jiné perspektivy, než na kterou jsme zvyklí, a mohou se ukázat jako vnímavější a náročnější posluchači. U simultánního tlumočení je doporučováno nesnažit se v rámci cvičení vždy tlumočit v kabině, ale vzít na sebe také občas roli hodnotitele a poslouchat výkony ostatních buď samostatně, nebo současně s originálem, což je zároveň cenné cvičení na dělení pozornosti (Gillies 2013: 13–14).

Co se týče velikosti skupin, dle Heineho by neměly čítat více než 4 studenty, aby měl každý dostatek prostoru pro tlumočení (Heine 2000: 223). Gillies (2013) doporučuje pro konsektivní tlumočení skupinky o počtu 2–4 studentů, pro simultánní tlumočení 3–6, aby byl zajištěn vždy jeden řečník, tlumočník a posluchač (u konsektivního tlumočení může být posluchač a řečník tatáž osoba). Dále radí, aby studenti netvořili pár či skupinu vždy se stejnými kolegy, neboť existuje riziko, že přivyknou jednomu řečníkovi či jednomu typu projevu, případně si vypěstují špatné návyky (Gillies 2013: 13). Můžeme však namítnout, že toto riziko je sníženo, pokud uvážíme, že studenti dochází pravidelně na semináře, kde jsou vystaveni různým řečníkům a různým typům projevů, případně si vedle skupinového samostudia tlumočí sami doma projevy z nahrávek.

Setton a Dawrant doporučují, aby se studenti setkávali alespoň třikrát týdně a využívali při práci stejné postupy, jaké využívají v hodinách (Setton, Dawrant, 2016: 125). Uvádějí také několik dalších zásad, které by měly být respektovány, aby bylo skupinové samostudium efektivní. Ve skupině by měl být pro každého studenta, který tlumočí do jazyka B, jiný student, pro nějž je tento jazyk jazykem A³. Jeho úkolem pak bude kontrolovat lingvistickou stránku sdělení. Dále je důležité si samostudium časově rozvrhnout, aby všichni studenti dostali dostatečný prostor a tlumočili alespoň dvakrát. Možným postupem je také určit pro dané samostudium jednoho řečníka, který bude mít na starosti výběr tématu, přípravu projevů, vysvětlení komunikační situace a nahrávání výchozích projevů i projevů tlumočníků. Také by měl měřit délku originálu a přetlumočení a informovat o nich ostatní. Řečník by se neměl bát

³ Jazykem A rozumíme aktivní jazyk na úrovni mateřštiny, jazykem B cizí aktivní jazyk, ze kterého i do kterého je tlumočník schopen tlumočit (Čeňková 2008: 23).

vybírat nová, či zdánlivě nezajímavá témata a měl by rovněž ostatním sdělit klíčová slova a uvést je do kontextu, je-li to potřeba (Setton, Dawrant 2016: 200–202).

Učitelé mohou studenty ve skupinovém samostudiu podpořit, například tím, že jim na hodině ukáží, jak ve skupině vhodně pracovat. Nyní opět budeme vycházet z vlastní zkušenosti s výukou tlumočení na univerzitě ve Štýrském Hradci. Zde studenti v rámci semináře simulovali panelovou diskuzi, na kterou se předem připravili, rozmysleli si svá stanoviska k danému tématu a argumenty. Vyučující v roli moderátorky celou diskuzi řídila a studenti se průběžně střídali v roli tlumočnicků a řečníků. Domníváme se, že pokud si studenti v praxi vyzkouší aktivní práci ve skupině, je pro ně potom jednodušší zorganizovat si vlastní skupinové samostudium v simulovaných podmínkách, neboť již mají jasnou představu o tom, jak má jejich skupinová práce vypadat. Také není vyloučeno, že budou k podobným počínům i více motivováni, pokud zjistí, že je skupinová práce zábavnější, než čekali. Navíc to, že si ji vyzkouší nejprve pod vedením zkušeného vyučujícího, může předejít případným metodickým chybám a nežádoucím návykům.

5.1.1 Zpětná vazba

Velkou výhodou skupinového samostudia oproti individuálnímu je možnost poskytnout si navzájem zpětnou vazbu. Proto teď představíme několik návodů, na co se při hodnocení výkonů spolužáků zaměřit a jak zpětnou vazbu formulovat, aby byla co nejefektivnější.

Zpětná vazba by měla být poskytována s ohledem na předem definované cíle. Neměla by přitom opomíjet tři hlavní kritéria, tedy *věrnost* (významové posuny, vynechávky, neopodstatněné doplnění), *jasnost a kvalitu formulace* (struktura projevu, koheze, koherence, logické návaznosti) a *způsob přednesu* (plynulost, držení těla, komunikace s posluchačem, hlasový projev, intonace). Doporučovaným postupem je, aby nejprve svůj výkon zhodnotil sám tlumočník, poté řečník, který může nejlépe posoudit věrnost přetlumočení, a nakonec ostatní účastníci. Po zhodnocení obsahu přichází na řadu lingvistické komentáře a komentáře ke způsobu přednesu. Je třeba nezapomínat zmínit také kladné stránky, které mohou být považovány za samozřejmost a přehlíženy (Setton, Dawrant 2016: 202–203).

Zpětná vazba má dvě funkce. Jejím úkolem je jednak ohodnotit výkon tlumočníka, a také, což je mnohem užitečnější, pomoci mu zlepšit se. Proto by vedle poukázání na problém měla vždy usilovat také o identifikaci jeho příčiny, tedy měla by se soustředit na technickou stránku tlumočení. Samotný výčet chyb totiž ke zlepšení tlumočnického výkonu výrazně nepřispěje, zatímco uvědomění si chybných mechanismů ano. Zpětná vazba by měla mít jasnou strukturu a měla by postupovat od nejzásadnějších problémů k méně závažným. Pomoci může

předem připravený hodnotící formulář či šablona, do níž si studenti zaznamenávají, zda se daný problém v tlumočení vyskytl či nikoliv. Je dobré vyčlenit si na zpětnou vazbu určitý čas, který by neměl být překračován, má-li být samostudium co nejefektivnější. Například není dobré trávit zpětnou vazbou více času než samotným tlumočením. A pokud chtějí studenti využít ze zpětné vazby skutečně co nejvíce, bylo by vhodné, aby si vedli záznamy o tom, jaké problémy jim byly vytýkány, zejména problémy technického rázu. Může jim to pomoci jak při vytyčování dílčích cílů, tak při monitorování vlastního pokroku (Gillies 2016: 34–39).

5.2 Příprava projevů k samostudiu

Přípravu projevů není radno podceňovat, a proto nyní shrneme několik zásad, které by studenti měli při přípravě zohlednit. U skupinového samostudia je vhodné pracovat s částečně připravenými projevy. Studenti by si tedy měli promyslet strukturu a obsah a samotný projev poté pronášet na základě osnovy či stručných poznámek a co nejvíce ho verbalizovat. Projevy by měly mít jasnou strukturu, měly by obsahovat argumenty podložené informacemi a doplněné příklady. Ke cvičení jsou vhodné projevy *popisné*, které například vysvětlují strukturu a fungování vybrané instituce, projevy *s číselným obsahem*, a také *oficiální*, *slavnostní* projevy, například zahajovací nebo inaugurační (Setton, Dawrant 2016: 201). Velmi přínosným cvičením je také připravit si projev formou tlumočnické notace. Nejen že má řečník možnost pracovat na technice notace, ale při přednesu se bude cvičit také v prezentačních schopnostech a ve čtení notace. Mimo to se tím zajistí, že jeho projev bude skutečně verbalizovaný, bude ho pronášet volně, a pro jeho spolužáky tak bude ideálním cvičením (Gillies 2013: 23).

Ať už studenti připravují projevy pro své spolužáky, nebo hledají vhodný projev pro vlastní individuální samostudium, je třeba zohlednit několik věcí. V první řadě je to typ projevu. Vycházet můžeme z toho, jak se jednotlivé typy projevů nejčastěji tlumočí v praxi – například parlamentní debaty se tlumočí simultánně, zatímco slavností otevření nové budovy zase konsektivně, což je vhodné respektovat i při samostudiu. Pozor je třeba dát také při výběru textů pro tlumočení z listu. Zde se hodí zejména tiskové zprávy, oficiální prohlášení nebo usnesení. Studenti by také měli zvážit obtížnost projevu a svou současnou úroveň. Příliš obtížný projev je může snadno odradit a demotivovat a nedá jim prostor k rozvoji potřebných dovedností. Totéž platí i o příliš jednoduchém projevu. Za nevhodné tedy můžeme například považovat, pro jejich vysokou informační hustotu a jazykovou kondenzovanost, televizní či rozhlasové zprávy. K nácviku tlumočení se naopak hodí autentické nahrávky projevů řečníků v odpovídající obtížnosti, případně přepisy projevů (Gillies 2013: 15–25).

5.3 Doporučená cvičení

Nyní představíme několik typů cvičení, která je možné provádět za účelem rozvoje konkrétních dovedností. Heine (2000) dělí cvičení určená k samostudiu do dvou skupin. První tvoří cvičení *před zahájením specializovaného tlumočnického studia*. Sem patří poslech s porozuměním, čtení, mluvení, paměťová cvičení a další jazyková cvičení, u nichž se se může jednat o kompresi nebo naopak dekompresi textu, převod mezi přímou a nepřímou řečí, aktivními a pasivními konstrukcemi, nebo například o generalizaci a zaokrouhlování vysokých čísel. *Po zahájení studia* je vhodné přidat oborově specifická cvičení, jakými jsou tlumočení z listu, cvičení na notaci a tlumočnická cvičení⁴ (Heine 2000: 214).

5.3.1 Notace

S nácvikem notace, jak radí Heine (2000), není vhodné začínat příliš brzy, dle jeho zkušenosti ne dříve než v polovině prvního semestru výuky tlumočení, neboť studenti se musí nejprve naučit spoléhat na vlastní paměť. V prvních fázích cvičení je potom dobré začínat analýzou psaných textů a přemýšlením, jak by se jednotlivé myšlenky daly znázornit. V další fázi je možné přistoupit k pomalému předčítání textů, přičemž tempo má být postupně zvyšováno, až nakonec studenti cvičí zápis projevů z rozhlasu či televizního vysílání. Doporučuje také věnovat zvláštní pozornost nácviku notace čísel a kombinovat nácvik notace s paměťovými cvičeními, například tak, že si student smí zapsat pouze jeden symbol pro každou větu (Heine 2000: 222–223).

5.3.2 Konsektivní tlumočení

Konsektivní tlumočení, neboli tlumočení následné, při němž tlumočnický začíná mluvit až po řečníkovi (Čeňková 2008: 23), je možno cvičit samostatně s použitím nahrávek, anebo v rámci skupinového samostudia. Délka projevů by přitom měla odpovídat aktuálně tlumočeným příspěvkům v hodinách, případně, pokud to studentům nečiní potíže a chtějí postupovat rychleji, mohou zkoušet tlumočit i příspěvky delší. Pro nácvik bilaterálního tlumočení je možné simulovat nejrůznější situace, ať už v rámci skupinového samostudia, nebo v kruhu přátel a rodiny. Bilaterální tlumočení je zároveň vhodná příležitost k vyzkoušení úspornější notace, neboť tlumočené úseky jsou kratší a nároky na paměť tedy nižší (Heine 2000: 224).

⁴ Tlumočení z listu v němčině nese označení „Übersetzen vom Blatt“ tedy „překládání z listu“. Proto ho zřejmě Heine zmiňuje zvlášť vedle tlumočnických cvičení.

5.3.3 Simultánní tlumočení

U simultánního tlumočení hovoří tlumočnická zároveň s řečníkem a převádí jeho vystoupení do cílového jazyka (Čeňková 2008: 24). Vlastní simultánní tlumočení je mimo tlumočnickou laboratoř, vybavenou kabinami, možno cvičit se sluchátky a přehrávacím zařízením, s tím, že přetlumočení je nahráváno na jiné zařízení. Následně je důležité věnovat čas poslechu vlastního výkonu a zhodnotit ho dle kritérií představených na hodině vyučujícím. Možností je také vyučujícímu čas od času nahrávky pořízené při samostudiu odevzdat, aby mohl studentovi poskytnout zpětnou vazbu. Šušotáž, tedy simultánní tlumočení šepem (Čeňková 2008: 25), je možné trénovat prakticky kdekoliv. Při skupinovém samostudiu si studenti mohou navzájem předčítat texty, čímž zároveň cvičí i přednes. Je také možné si samostatně šepem tlumočit pořady v televizním či rádiovém vysílání, nebo při různých soukromých příležitostech rozhovory, jichž je student svědkem (Heine 2000: 224).

5.3.4 Přípravná cvičení

Tlumočnickův výkon je z velké části určen jeho přípravou na dané téma. Dobrým cvičením je v tomto ohledu *improvizace na dané téma* na základě předem získaných informací. Předpokládá se, že si student k danému tématu přečte co nejvíce materiálů, podívá se na různá, i protichůdná, stanoviska, aby ho nic nepřekvapilo. Potom si může před samotným tlumočnickým výkonem, ať už při individuálním samostudiu, nebo se spolužáky, vyzkoušet na dané téma spontánně hovořit, pouze na základě informací, které získal přípravou. Dále můžeme uvést *brainstorming*, který je dobré provést na začátku každého skupinového samostudia před samotným tlumočením. Studenti v jeho rámci sdílí nová slovíčka a informace k danému tématu. Dalším vhodným průpravným cvičením je *tlumočení z listu*, při němž opět dochází k aktivaci slovní zásoby, frází a kolokací spojených s daným tématem a zároveň je to dobré cvičení na dělení pozornosti (Gillies 2016: 26–33).

5.3.5 Cvičení na kontrolu vlastního projevu

Nezbytnou součástí tlumočnickova výkonu je schopnost monitorovat sdělení, které produkuje. V tomto ohledu je dobrým cvičením nahrávat se (v případě konsekutivního tlumočení na kameru) a při pozdějším poslechu nahrávky se snažit chyby opravit, případně přijít na lepší řešení. Na nahrávce totiž studenti často odhalí problémy, kterých si nejsou vědomi, nebo je přehlízejí, případně zapomenou, že ne ně byli upozorněni. Díky nahrávce si student uvědomí, co při tlumočení skutečně dělá a na co se tedy má při kontrole produkce zaměřit. V případě simultánního tlumočení je možné pracovat s nahrávkou také tak, že se ji student při poslechu

bude snažit přeformulovat, aby zněla jako vlastní projev rodilého mluvčího. Bude se tedy snažit upravit gramatiku, syntax nebo například idiomatičnost. Při příštím tlumočení pro studenta bude snazší tato vylepšená řešení použít napoprvé. Ještě více problémů a zdánlivých maličností vyjde najevo, pokud si student vyhotoví přepis své vlastní nahrávky (Gillies 2016: 188, 251–252).

U konsekutivního tlumočení při skupinovém samostudiu je možné za účelem kontroly výstupu požádat o spolupráci ostatní studenty. Ti dají tlumočnickovi znamení v případě, že udělá chybu, kterou se právě snaží eliminovat. Tlumočnick potom musí daný úsek přeformulovat (Gillies 2016: 188). Zde se nabízí otázka, zda je vhodné tlumočnicka přerušovat během projevu. Přerušování ho snadno vytrhne z kontextu a on potom může mít problém opět navázat. K takovému cvičení je tedy třeba přistupovat jako k nácviku eliminace konkrétního chybného jevu a dopředu počítat s tím, že se ve výkonu tlumočnicka v důsledku přerušování mohou objevit jiné problematické jevy, jako narušená celistvost projevu nebo chybná či chybějící návaznost.

Z dalších cvičení na kontrolu produkovaného sdělení, která jsou vhodná jak pro konsekutivní, tak pro simultánní tlumočení, můžeme uvést aktivní poslech výkonů ostatních studentů se zaměřením na konkrétní kritéria (viz str. 32). Tím studenti získávají schopnost lépe vnímat a kontrolovat také svůj vlastní výkon. Dalším cvičením či pomůckou, jak se vyhnout konkrétní chybě, je napsat si na kousek papíru poznámku, která studentovi připomene, jaké chyby se chce vyvarovat, a tuto poznámku mít stále před očima (Gillies 2016: 250–251).

5.4 Samostudium jako předmět v rámci studijního programu

Na Ústavu translatologie Univerzity Karlovy mají studenti od roku 2016 možnost zapsat si povinně volitelný předmět *I-coach tlumočení (elektronické databáze)*, jehož náplní je pravidelné a jasně strukturované samostudium konsekutivního i simultánního tlumočení, při němž si studenti vzájemně poskytují zpětnou vazbu. Samostudium si studenti organizují sami a vedou si o něm záznamy ve formě deníků. Deníky mají podobu tabulky a studenti si do nich zapisují datum, druh tlumočení, jazykovou kombinaci, obtížnost, cíl stanovený pro konkrétní samostudium a zda ho bylo dosaženo, stejně jako případné problémy. Vyplňují také hodnotící formuláře, na jejichž základě posuzují jak své vlastní výkony, tak v rámci vrstevnické zpětné vazby také výkony spolužáků. Vyplněné hodnotící formuláře jsou spolu s deníky výstupem tohoto předmětu a studenti je na konci semestru odevzdávají vyučujícím.

Samostudium studenti vykonávají individuálně, ve dvojicích či ve skupinách, podle toho, jak se vzájemně dohodnou. Pro účely samostudia mohou využívat zpřístupněnou učebnu nebo tlumočit doma, případně jinde, kde jim to vyhovuje. Většina samostudia (75 %) by měla

probíhat ve skupině či ve dvojici, aby student získal zpětnou vazbu od spolužáka, nebo může pořídit nahrávku svého tlumočení a spolu s originálem ji poslat jinému studentovi ke zhodnocení. Zbytek samostudia může student vykonávat individuálně a hodnotit se sám. K samostudiu používají studenti projevy z elektronických databází, případně nahrávky poskytnuté vyučujícími. Při skupinovém samostudiu si navíc připravují projevy pro své spolužáky. Studenti jsou instruováni, aby si před každým samostudiem jasně definovali svůj cíl (např. dokončování vět).

V rámci předmětu mají studenti povinnost přetlumočit v průměru minimálně dvě nahrávky týdně a vypracovat jedno hodnocení spolužáka nebo ohodnotit své vlastní výkony. K tomuto účelu mají k dispozici tabulku hodnotících kritérií pro konsekutivní i simultánní tlumočení, čímž je zajištěna jednotná struktura zpětné vazby. Kritéria jsou podrobně zpracována tak, aby vedla ke kompletnímu zhodnocení obsahu, prezentace a formy, a také techniky tlumočení⁵.

Vypsání tohoto předmětu vnímáme jako velmi přínosné. Studentům pomůže uvědomit si důležitost samostudia a podpoří jejich motivaci se mu věnovat. Deníky navíc vnášejí do studentského samostudia systematičnost a pravidelnost a díky podrobným instrukcím a hodnotícím kritériím je od počátku eliminováno riziko metodických chyb, což může úspěšnost samostudia výrazně zvýšit.

5.5. Elektronické nástroje v tlumočnickém samostudiu

Díky elektronickým nástrojům získávají studenti větší svobodu a autonomii v procesu učení. Stávají se méně závislí na učiteli a objevují nové možnosti samostudia. Elektronické nástroje tím významně pomáhají v přechodu od klasické výuky, kde je v centru pozornosti učitel, na konstruktivistickou výuku orientovanou na studenta (Sandrelli, Jerez 2007: 275). Elektronické nástroje usnadňují studentům práci zejména při individuálním samostudiu, ale je možné využít je i při skupinové práci, například k vyhledávání projevů.

Z výzkumu Miriam Shlesingerové a Inge Gorm Hansenové (2007: 114) vyplývá, že užití elektronických nástrojů, zejména videí určených k samostudiu, vedlo u studentů k nárůstu motivace i úsilí. To ukazuje na další významnou přednost elektronických nástrojů. Podobně se o elektronických nástrojích vyjadřuje i Kalina (2011: 425). Podle ní přinášejí tu výhodu, že díky nim mohou studenti cvičit kdykoliv a odkudkoliv, aniž by se museli obávat kritického

⁵ <http://web.ff.cuni.cz/novyweb/utrl/>

komentáře ze strany vyučujícího. To je může motivovat k častějšímu a intenzivnějšímu cvičení, které prohloubí učební efekt.

Existují různé typy elektronických nástrojů určených k tlumočnickému samostudiu. Některé jsou pouze databázemi projevů, v nichž studenti mohou vyhledávat podle různých kritérií. Jiné fungují na principu, jakým probíhá výuka v semináři, tedy tak, že student dostane k dispozici informace o kontextu a podklady k přípravě, přetlumočí daný projev, své tlumočení nahraje a následně zašle hodnotiteli za účelem zpětné vazby. Můžeme se setkat i s nástroji, které se zaměřují na rozvoj konkrétních dílčích schopností, nebo s takovými, které výše uvedené funkce kombinují (Dingfelder Stone 2015: 247–248). Nyní představíme studenty nejběžněji používané databáze projevů a elektronické nástroje určené k tlumočnickému samostudiu.

5.5.1 Speech Repository

Speech Repository je e-learningový nástroj Generálního ředitelství pro tlumočení Evropské komise. Jeho cílem je pomoci zlepšit kvalitu výuky budoucích konferenčních tlumočnicků. Slouží jako databáze projevů pro nácvik konsekutivního i simultánního tlumočení. Studenti zde mohou nalézt projevy ve všech oficiálních jazycích Evropské unie i několika dalších. Mohou vybírat z autentických parlamentních debat, tiskových konferencí či dalších projevů pocházejících z institucí Evropské unie, ale také z národních i mezinárodních organizací. Dále jsou zde k dispozici pedagogické nahrávky, vytvořené konferenčními tlumočníky či vysokoškolskými pedagogy čistě ke studijním účelům. Studenti mohou v databázi vyhledávat podle jazyka, typu projevu, obtížnosti, tématu i vhodnému způsobu užití (k simultánnímu či konsekutivnímu přetlumočení)⁶.

Speech Repository obsahuje taky veřejně nepřístupnou část *My Speech Repository*, kam získají studenti partnerských univerzit přístup po přihlášení. Mohou pak využívat rozšířenou verzi tohoto nástroje, v níž mají na výběr z ještě většího množství projevů, a získají také možnost své tlumočení nahrát a dostat k němu zpětnou vazbu od hodnotitele. Navrátilová (2017) v rámci své diplomové práce provedla studii na uživatelskou přívětivost *My Speech Repository*, z níž vyplynulo, že ačkoliv uživatelé považují obsah databáze za užitečný a přínosný, po formální stránce nejsou s databází zcela spokojeni a při práci v ní se potýkají s problémy (Navrátilová 2017: 119).

⁶ <https://webgate.ec.europa.eu/sr/content/about-project>

5.5.2 Speechpool

Speechpool je databáze projevů určená studentům tlumočnictví, absolventům, případně tlumočnickům, kteří si chtějí přidat do své kombinace další jazyk a hledají vhodné materiály k nácviku. Za vznikem tohoto projektu stála myšlenka vytvořit rozsáhlou sbírku projevů ve formě videonahrávek, jejichž autory by byli sami studenti. Vznikla tak platforma pro sdílení projevů založená na spolupráci studentů z různých zemí, kteří zde naleznou řadu materiálů k nácviku tlumočení a zároveň se očekává, že také sami do této databáze přispějí vlastní nahrávkou. Projevy, kterými studenti do databáze přispívají, kontroluje tým zkušených konferenčních tlumočnicků, aby byla zajištěna kvalita obsahu. Studenti zde naleznou také návod, jak připravit a přednést dobrý projev.

Speechpool je v současnosti dostupný v 25 jazykových verzích, nalezneme zde například i japonštinu, arabštinu či maďarštinu, nejvíce projevů je však k dispozici v angličtině. Čeština v této databázi zatím své místo nemá a stálo by jistě za zvážení nabídnout překlad webového obsahu také do češtiny, na dobrovolné bázi, na níž je celý projekt založen. Čeští studenti by tak získali možnost do databáze rovněž přispívat a trénovat tlumočení i do svých aktivních cizích jazyků.

Do Speechpoolu zájemci získají přístup po registraci a pak již mohou vybírat z projevů dle svých jazykových kombinací. Podobně jako Speech Repository je i Speechpool vybaven filtrem pro snadné vyhledávání podle tématu a vhodného způsobu užití. Rozdílem oproti Speech Repository je zde možnost zanechat u každé nahrávky komentář pro řečníka, případně další tlumočníky, a ohodnotit ji stupněm obtížnosti⁷.

5.5.3 EMCI Interpreting

Emci Interpreting je webový portál určený studentům, pedagogům a zájemcům o studium v postgraduálním programu European Masters in Conference Interpreting (EMCI), jehož cílem je výcvik budoucích konferenčních tlumočnicků. Studium v tomto programu umožňují vybrané evropské univerzity ve spolupráci s Evropskou komisí a Evropským parlamentem. Na webových stránkách jsou k dispozici materiály jak pro vyučující tohoto programu, tak pro studenty, kteří tu naleznou video-přednášky k různým tématům z teorie tlumočení, ale také odkazy na další zdroje, jichž mohou při tlumočnickém samostudiu využít. Jedná se o doporučení konkrétních webových stránek, které má studentům usnadnit výběr vhodných projevů k nácviku tlumočení. Je zde uveden seznam webových stránek pro celkem 11 jazyků

⁷ <http://www.speechpool.net/en/about-speechpool>

včetně češtiny. Převážně se jedná o odkazy k projevům na stránkách ministerstev, vlád a parlamentů. Dále zde studenti naleznou odkazy na další databáze, jako je Speechpool nebo Speech Repository, v nichž mohou vybírat z projevů ve více jazycích. Na uvedených webových odkazech je řada projevů k dispozici pouze v přepisu, mohou tedy studentům posloužit jako materiál pro tlumočení z listu⁸.

5.5.4 ORCIT

ORCIT (Online Resources for Conference Interpreting Training) je další z projektů financovaných Evropskou komisí. ORCIT je dostupný v osmi jazykových mutacích včetně češtiny a studentům tlumočnictví poskytuje interaktivní materiály, které mohou posloužit jako základní návod k nácviu tlumočnických technik. V jednotlivých sekcích (poslech a analýza, veřejný projev, tlumočnická notace, konsektivní a simultánní tlumočení) si studenti kliknutím na vybranou možnost zvolí buď teoretický úvod k danému tématu, nebo rovnou praktická cvičení. Díky interaktivnímu provedení, které kombinuje videa i audionahrávky s dalšími materiály, se studenti zábavnou formou učí například zásady tvorby projevů, kterou si mohou v následujícím oddíle rovněž zábavnou formou a pod vedením pedagoga hned sami vyzkoušet. Na stejném principu (úvod – cvičení) fungují i všechny ostatní sekce⁹.

Vidíme, že ORCIT se od ostatních popisovaných zdrojů liší. Nejedná se o databázi projevů, ale spíše o vodítko pro začínající studenty tlumočnictví, neboť osvětluje základní tlumočnické a přípravné techniky. Je tedy vhodný zejména pro studenty v bakalářském, případně v prvním roce magisterského studia. Dále ORCIT odkazuje studenty k databázi Speechpool, kde již naleznou dostatek cvičných projevů v různých výchozích jazycích.

5.5.5 Univerzitní databáze projevů

Některé univerzity poskytují studentům vlastní databáze projevů, které mohou využívat k tlumočnickému samostudiu. Zda takové databáze existují na Univerzitě Palackého v Olomouci a na Ústavu translatologie Univerzity Karla Františka ve Štýrském Hradci, budeme zjišťovat v empirické části této práce. Ústav translatologie Univerzity Karlovy vytvořil pro studenty databázi DAVID (digitální audio a video databázi), v níž mohou, podobně jako v jiných databázích, filtrovat projevy podle typu tlumočení, obtížnosti i tématu. Je nutno dodat, že po zvolení těchto parametrů v řadě případů databáze nenabídne pro danou kategorii žádné projevy. Je pochopitelné, že univerzitní databáze nebude tolik obsáhlá jako například Speech

⁸ <http://www.emcinterpreting.org/>

⁹ <http://www.orcit.eu>

Repository, na druhou stranu by studentům jistě usnadnilo práci v ní, kdyby nenutila uživatele volit všechna kritéria a po neúspěšném hledání se vracet zpět a zkoušet jiné kategorie. Případně by stačilo uvést u každé kategorie počet projevů, které obsahuje¹⁰.

Zajímavým řešením by bylo také dát studentům možnost přispívat do databáze vlastními projevy. Mohly by se tak postupně zaplňovat prázdné kategorie a databáze by se mezi studenty stala o něco populárnější. Studenti by se zároveň procvičovali v tvorbě projevů a jejich přednesu. Samozřejmě by to vyžadovalo dohled ze strany zkušeného vyučujícího, který by musel kontrolovat kvalitu projevů. Domníváme se však, že by to stálo za zvážení a DAVID by tak mohl v budoucnu fungovat podobně jako Speechpool, pouze na univerzitní úrovni.

5.5.6 TED Talks, Youtube

TED Talks a Youtube nejsou nástroje původně určené pro nácvik tlumočnických dovedností, přesto se domníváme, že jsou studenty tlumočnictví k těmto účelům hojně využívány, a předpokládáme, že výsledky empirické části této práce naši domněnku potvrdí. TED je mediální organizace pořádající každoroční konference, na nichž vystupují řečníci z různých oborů a sdílí touto cestou své inovativní a zajímavé nápady či poznatky s celým světem. TED na svých webových stránkách videa s projevy řečníků zdarma zpřístupňuje široké veřejnosti. Projevy jsou pouze v angličtině, s možností titulků, tudíž je k nácviku tlumočení mohou využívat pouze studenti, kteří mají angličtinu ve své jazykové kombinaci¹¹. Youtube má v tomto ohledu širší využití, neboť zde můžeme najít videa v různých výchozích jazycích a zároveň máme možnost výběru také z hlediska typu projevu, od politických debat a projevů, přes talk shows a rozhovory až po odborné i méně odborné přednášky na různá témata¹².

¹⁰ <https://david.ff.cuni.cz/>

¹¹ <https://www.ted.com/>

¹² <https://www.youtube.com/>

6. Empirická část

V empirické části této diplomové práce zdokumentujeme provedený výzkum. Představíme zde cíle výzkumu, výzkumné otázky, metodologii výzkumu a zkoumanou populaci, načež se budeme zabývat analýzou výsledků, z nichž vyvodíme závěry.

6.1 Cíle výzkumu a výzkumné otázky

Cílem výzkumu bylo zmapovat samostudijní návyky studentů tlumočnictví v navazujícím magisterském programu a porovnat takto Ústav translatologie Univerzity Karlovy s minimálně jedním dalším vysokoškolským pracovištěm zajišťujícím výuku tlumočení. Dalším cílem bylo zjistit postoje vyučujících ke studentskému samostudiu a jejich míru zapojení, opět s porovnáním zkoumaných pracovišť.

Při přípravě výzkumu jsme vycházeli z poznatků získaných během psaní teoretické části této práce s cílem zjistit, zda studentské samostudium vykazuje známky cíleného cvičení a zda při něm studenti postupují v souladu s doporučeními z odborných prací. Cíle přehledně definujeme následovně:

1. Získat přehled o samostudijních návycích studentů tlumočnictví
2. Zjistit roli vyučujících ve studentském samostudiu
3. Na základě dvou výše uvedených cílů porovnat situaci na Univerzitě Karlově a minimálně jednom dalším pracovišti s výukou tlumočnictví

Zformulovali jsme čtyři konkrétní výzkumné otázky, na něž jsme se při výzkumu snažili najít odpověď:

1. Jsou studenti svým studijním programem vedeni k samostudiu?
2. Jaký je postoj studentů k samostudiu?
3. Jakou podobu má studentské samostudium? Jak při něm studenti postupují?
4. Jaká je role vyučujících ve studentském samostudiu a jejich postoj k němu?

Při vyhodnocování všech uvedených výzkumných otázek zapojíme srovnávací hledisko, tedy zhodnotíme, jak se od sebe liší jednotlivá pracoviště, jejichž data budeme analyzovat.

6.2 Sběr dat a metodologie výzkumu

Prováděný výzkum nese charakteristiky převážně *kvalitativního* výzkumu (Hale, Napier 2013: 8). Nesnažíme se potvrdit ani vyvrátit žádnou hypotézu, ale zmapovat a popsat určitý jev na základě stanovených výzkumných otázek. Jak praví Haleová a Napierová (2013: 15), většina výzkumů však v sobě zahrnuje v různém poměru jak kvalitativní, tak *kvantitativní* aspekty a v případě našeho výzkumu tomu není jinak. Náš výzkum podrobně zjišťuje postoje a postupy zkoumaných skupin (kvalitativní aspekt), zároveň výsledky získané od reprezentativních vzorků populace mohou být zobecněny na širší populaci (kvantitativní aspekt) a budeme s nimi pracovat statisticky, znázorňovat je pomocí grafů. Výzkum můžeme dále charakterizovat jako *explorativní* a *deskriptivní* (Hale, Napier 2013: 11–12), neboť je prováděn v oblasti, která ještě nebyla náležitě prozkoumána, a snaží se o ní podat přehled. Zároveň také podrobněji dokumentuje a popisuje procesy a mechanismy v dané oblasti, snaží se zjistit, k jakým procesům dochází a jakým způsobem je při nich postupováno.

Pro sběr dat jsme zvolili metodu *dotazníkového šetření*. Tato metoda se nám jevila jako nejvhodnější, neboť je pomocí ní možné během krátké doby oslovit velké množství respondentů a zároveň šířit průzkum i na velké vzdálenosti, což bylo v našem případě zásadní, neboť jsme chtěli pro srovnání získat data ze zahraniční univerzity. Zvažovali jsme i metodu pozorování v kombinaci s dotazníkovým šetřením, která by také připadala v úvahu, zejména pro zjištění konkrétních postupů studentů při samostudiu a interakcí při skupinovém samostudiu. Tuto metodu jsme ale nakonec nezvolili, a to z několika důvodů. Motta (2013: 217–218) v souvislosti s podobnou studií realizovanou na FTI uvádí, že metoda pozorování byla po několika uskutečněných sezeních přerušena, neboť se ukázalo, že studenti vnímají pozorovatele jako potenciálního hodnotitele a nechovají se při samostudiu zcela přirozeně (tedy stejně, jako kdyby je při samostudiu nikdo nepozoroval). V uváděné studii byl sice pozorovatel zároveň vyučujícím studentů, proto je pochopitelné, že ho studenti vnímali jako hodnotitele. I přesto se však můžeme domnívat, že pozorováním by byl přirozený průběh samostudia ovlivněn. Navíc bychom touto metodou získali data pouze od úzké skupiny respondentů, kteří by byli ochotni podstoupit samostudium s pozorováním, a data by tak nevypovídala o celém vzorku populace, natož abychom jejich platnost mohli vztáhnout na širší populaci. Místo toho jsme dotazník koncipovali tak, aby suploval *protokol*, tedy zařadili jsme do něj velmi cílené otázky, kterými jsme podrobně zjišťovali průběh a postup jak u individuálního, tak u skupinového samostudia. Tyto informace jsme díky zvolené metodě mohli získat od všech respondentů, ne pouze od malé části z nich, která by se uvolila k pozorování. Výsledky tedy budou vypovídající pro celý vzorek populace, a tím pádem budou v dané populaci i lépe zobecnitelné.

6.2.1 Respondenti

Na tomto místě bychom rádi upřesnili pojmy *populace* a *vzorek populace*, jak o nich hovoří Haleová a Napierová (2013: 67–68). Naším cílem bylo realizovat výzkum na Univerzitě Karlově, na Univerzitě Karla Františka ve Štýrském Hradci a na Univerzitě Palackého v Olomouci a v závislosti na ochotě uvedených pracovišť spolupracovat a s tím související míře odezvy se poté rozhodnout, zda do srovnání zapojíme obě cizí pracoviště, či pouze jedno. Zkoumanou populaci v našem výzkumu tedy tvořili studenti magisterských tlumočnických oborů na uvedených pracovištích a jejich vyučující. V každé populaci nám na dotazník odpovídal určitý vzorek populace (určitý počet respondentů). Celkem se tedy v našem případě jednalo o šest vzorků populace (tři skupiny studentů a tři skupiny vyučujících).

Skutečná reprezentativnost vzorku populace závisí jednak na metodě výběru respondentů a také na jejich počtu. Jak uvádí Haleová a Napierová (2013: 68), není u kvalitativních výzkumů reprezentativnost tak důležitá jako analýza jednotlivých odpovědí. Naš výzkum však v sobě nese kvalitativní i kvantitativní aspekty, a proto jsme se snažili získat co největší počet odpovědí.

Je třeba poznamenat, že studijní obor *Angličtina se zaměřením na tlumočení a překlad* na Katedře anglistiky a amerikanistiky Univerzity Palackého se svou koncepcí odlišuje od studijních oborů na ústavech translatologie Univerzity Karlovy a Univerzity Karla Františka ve Štýrském Hradci. Studenti uvedeného oboru na Univerzitě Palackého si v praktické části SZZK mohou zvolit, zda ji budou skládat z překladu nebo tlumočení. Nemají tedy povinnost skládat tlumočnickou státní závěrečnou zkoušku tak, jako studenti ústavů translatologie ostatních dvou univerzit. Tuto skutečnost jsme zohlednili při tvorbě dotazníků, neboť jsme chtěli do výzkumu zařadit pouze studenty, kteří se chystají skládat tlumočnickou SZZK a svým zaměřením jsou tedy srovnatelní se studenty z Prahy a Štýrského Hradce.

6.2.2 Tvorba dotazníků

Naším cílem bylo provést šetření na třech pracovištích u celkem šesti skupin respondentů, potřebovali jsme tedy šest dotazníků. Považovali jsme za vhodné mít pro každé pracoviště dotazník zvlášť, aby byla sebraná data přehlednější a lépe se zpracovávala. Dotazníky pro vyučující byly na všech pracovištích totožné, studentské dotazníky také, pouze pro Univerzitu Palackého v Olomouci jsme přidali otázku, zda se studenti chystají skládat tlumočnickou státní závěrečnou zkoušku, protože jsme věděli, že zde není povinná. Dotazníky určené univerzitě ve Štýrském Hradci jsme přeložili do němčiny a následně požádali o korekturu rodilou mluvčí, také studentku tlumočnictví, abychom se ujistili, že jsou všechny otázky jasně formulované.

Podle Chromého (2014: 11) by vyplnění standardního dotazníku nemělo trvat déle než 25–30 minut, Haleová a Napierová uvádí, že optimální čas potřebný k vyplnění dotazníku by se měl pohybovat mezi 10–15 minutami (2013: 55). Snažili jsme se tato doporučení respektovat a vytvořili studentský dotazník tak, aby jeho vyplnění zabralo přibližně 10 minut. Učitel'ský dotazník je výrazně kratší a jeho vyplnění trvá přibližně 5 minut.

Při tvorbě dotazníků jsme postupovali podle stanovených výzkumných otázek a rozvíjeli je do konkrétních podotázek, které jsme třídili do jednotlivých oddílů. Vytvořili jsme následující tabulku, z níž je patrné, jak jednotlivé otázky v dotaznících korespondují s výzkumnými otázkami a cíli výzkumu:

Cíle výzkumu	Výzkumné otázky	Otázky v dotazníku¹³
Získat přehled o samostudijních návycích studentů tlumočnictví	Jsou studenti svým studijním programem vedeni k samostudiu?	Studentský dotazník: otázky č. 4, 5, 8, 9
	Jaký je postoj studentů k samostudiu?	Studentský dotazník: otázky č. 1, 2, 3, 10, 11, 23
	Jakou podobu má studentské samostudium? Jak při něm studenti postupují?	Studentský dotazník: otázky č. 12–22, 24–43
Zjistit roli vyučujících ve studentském samostudiu	Jaká je role vyučujících ve studentském samostudiu a jejich postoj k němu?	Studentský dotazník: otázky č. 6, 7 Učitel'ský dotazník: otázky č. 1–6
Porovnat situaci na Univerzitě Karlově s minimálně jedním dalším zkoumaným pracovištěm	U uvedených výzkumných otázek zapojíme srovnávací aspekt.	Bude zjištěno analýzou sebraných dat.

Tabulka 2 Korespondence dotazníkových otázek s výzkumnými otázkami a cíli výzkumu

Všechny dotazníky obsahovaly informační stránku, na níž jsme respondenty seznámili s účelem a cílem výzkumu, s tím, jak dlouho vyplnění dotazníku přibližně potrvá, a také je informovali o tom, že výzkum je anonymní a jeho vyplněním souhlasí se zpracováním poskytnutých dat. Připojili jsme také vysvětlení pojmu *samostudium*, přičemž jsme vycházeli z definice uvedené v teoretické části této diplomové práce. Chtěli jsme tak zajistit, aby bylo respondentům na všech

¹³ U studentského dotazníku jsou čísla otázek uvedena dle dotazníku pro Prahu a Štýrský Hradec.

pracovištích skutečně jasné, na co se jich ptáme, že se jedná pouze o nácvik a zdokonalování tlumočnických dovedností, nikoliv také například o učení se na zkoušku.

Studentský dotazník se skládal z šesti oddílů a celkem 43 otázek (dotazník pro Olomouc měl o jednu otázku víc). Získávali jsme v něm informace *faktické*, tedy informace o respondentech, dále informace *behaviorální* a *postojové*, kde jsme se ptali, co studenti v samostudiu dělají, jak postupují a jaký k němu mají postoj (Hale, Napier 2013: 73). Nyní představíme jednotlivé oddíly podrobněji:

1. *Obecné informace*

V tomto oddíle jsme se ptali pouze na tři věci, a to v jakém ročníku studia se studenti nacházejí, zda se v tomto akademickém roce chystají k SZK a zda se plánují v budoucnosti profesně věnovat tlumočení. Snažili jsme se ptát jen na to, co je skutečně relevantní pro náš výzkum, a nezatěžovat respondenty zbytečně velkým množstvím faktických otázek.

2. *Pozice samostudia ve studijním programu a role vyučujících*

Zde jsme zjišťovali, zda je samostudium na daném pracovišti vypsáno jako předmět, zda vyučující vyžadují od studentů samostudium a pomáhají jim s jeho organizací a zda univerzita poskytuje studentům zázemí pro samostudium.

3. *Postoj studentů k samostudiu a obecný postup*

V tomto oddíle jsme se studentů ptali na jejich názor na samostudium, zda a jak intenzivně se mu věnují, jakým druhům tlumočení se věnují, s jakými databázemi pracují, zda si stanovují cíle a vedou záznamy o svém samostudiu, zda se nahrávají a zda na sobě pozorují přínos samostudia. Do obecného postupu jsme zařadili otázky, jejichž odpovědi byly platné pro simultánní i konsekutivní tlumočení zároveň. Nemuseli jsme je tak klást u každého typu tlumočení zvlášť, a dotazník jsme tím výrazně zkrátali.

4. *Skupinové samostudium*

Cílem tohoto oddílu bylo zjistit, zda se studenti věnují skupinovému samostudiu, jakým způsobem tvoří skupiny a jak v nich pracují, například zda si poskytují zpětnou vazbu a vedou si o ní záznamy.

5. *Průběh samostudia: simultánní tlumočení* a 6. *Průběh samostudia: konsekutivní tlumočení*

V posledních dvou oddílech jsme doplnili otázky, které bylo nutné zodpovědět pro KT a ST zvlášť. Zjišťovali jsme, zda se studenti věnují nácviku daného typu tlumočení individuálně i ve skupině, co konkrétně se samostudiem snaží zlepšit, zda se věnují také nácviku šušotáže a ST s textem u ST a tlumočnické notace u KT.

Dotazník pro vyučující zahrnoval pouze šest otázek, které jsme umístili do jednoho oddílu. Chtěli jsme vyučující zatěžovat co nejméně, proto jsme vytvořili krátký dotazník a omezili se pouze na otázky, které nás zajímaly nejvíce. Na úvod jsme tak zařadili jednu otázku postojovou, kde jsme zjišťovali, zda je podle vyučujících důležité, aby se studenti věnovali samostudiu. Další otázky již byly behaviorální a ptali jsme se v nich na konkrétní angažovanost vyučujících při studentském samostudiu, tedy zda k němu studenty motivují a jsou jim při jeho organizaci nápomocni.

Oba dotazníky, studentský i učitelský, obsahovaly převážně *uzavřené* otázky, u nichž respondenti vybírají z nabídky předem daných odpovědí. Tyto otázky jsou v dotaznících nejvhodnější, neboť mohou být rychle zodpovězeny a také se s nimi dobře pracuje při analýze dat (Hale, Napier 2013: 57). Do studentského dotazníku jsme zařadili také jednu *otevřenou* otázku, a to, když měli studenti uvést, jak s nahrávkami pořízenými při samostudiu pracují. Otevřeným otázkám jsme se jinak snažili vyhnout, neboť jejich výsledky se obtížně analyzují a zobecňují a pro respondenty jsou časově náročnější než otázky uzavřené, což může vést k tomu, že na ně nebudou odpovídat, či odpoví pouze zkratkovitě (Chromý 2014: 14; Hale, Napier 2013: 57). Zařadili jsme však několik otázek *polouzavřených*, tedy uzavřených otázek s možnostmi *jiné*, kam mohli respondenti v případě potřeby napsat vlastní odpověď.

Všechny otázky jsme se v souladu s doporučeními (Hale, Napier 2013: 62–66) snažili formulovat jasně a co nejstručněji, aby respondenty čtení a porozumění příliš nevyčerpávalo. Snažili jsme se u otázek i nabízených odpovědí vyhnout nejednoznačným formulacím, souvětím či větám v trpném rodě. Autoři (Hale, Napier 2013; Chromý 2014) dále doporučují vyhýbat se dvojhlavňovým otázkám, tedy otázkám, jimiž se ptáme na dvě věci zároveň, a respondenti nemají možnost odpovědět na každou věc zvlášť, pokud se jejich odpovědi pro každou věc liší. Musíme poznamenat, že v našem studentském dotazníku jsou celkem tři otázky, u nichž se ptáme na dvě věci zároveň, respondentům ale nabízíme takový výběr odpovědí, aby mohli odpovědět na každou možnost zvlášť, je-li to potřeba. Konkrétně jsme u otázky *Pozorujete díky samostudiu zlepšení? Jaký přínos samostudia na sobě pozorujete?* (otázka č. 23) kromě nabídky konkrétních možností zlepšení a možnosti *Jiné* přidali také možnost *Nepozoruji žádné zlepšení*, čímž jsme pokryli všechny možné situace a ušetřili tím celý jeden oddíl dotazníku. (Samostatná otázka *Jaký přínos samostudia na sobě pozorujete?* by musela mít svůj vlastní oddíl, který by se zobrazil pouze studentům, kteří uvedou, že pozorují zlepšení. Při přechodu mezi oddíly musí respondenti opakovaně klikat na možnost *další* a vyplňování se tím stává zdlouhavějším). Podobně tomu bylo i otázky *Máte v rámci tohoto předmětu povinnost vést si záznamy (deník) o skutečněném samostudiu a/nebo o hodnocení*

výkonu?, (otázka č. 5) kde jsme studentům také nabídli odpovědi, kterými se mohli vyjádřit zvlášť pro oba druhy záznamů. U otázky *Pracujete s elektronickými nástroji a databázemi projevů? Které používáte?* (otázka č. 22) jsme opět kromě výčtu jednotlivých zdrojů a databází a možnosti *Jiné* přidali také možnost *Nepoužívám žádné elektronické zdroje ani databáze projevů*. Domníváme se tedy, že tyto otázky nejsou problematické a ani v předvýzkumu na ně nebylo poukázáno. Naopak jsme toho názoru, že jsme respondentům ušetřili čas eliminací počtu otázek a zároveň zbytečně neprodlužovali již poměrně obsáhlý dotazník.

6.2.3 Správa a distribuce dotazníků

Rozhodli jsme se pro elektronickou formu dotazníků a jejich šíření online, které má několik výhod (Hale, Napier 2013: 74–75). Respondentům stačí zaslat vygenerovaný odkaz a ti pomocí něj mohou dotazník vyplnit odkudkoliv během volné chvíle, aniž by museli chodit na schůzku či odpovídat po telefonu. Tato forma distribuce je tedy výrazně jednodušší. K vytvoření a distribuci dotazníků jsme použili nástroj *Formuláře Google*, který je zdarma, a jeho ovládání je přehledné a intuitivní. Odpovědi navíc zaznamenává vedle klasických formulářů také pomocí grafů a umožňuje zároveň jejich export do excelové tabulky, což samozřejmě usnadňuje práci se sebranými daty.

Je třeba zmínit také nevýhody elektronických dotazníků (Hale, Napier 2013: 74–75; Chromý 2014: 19). Mezi ně patří zejména to, že máme méně kontroly nad tím, kdo dotazník skutečně vyplní, nebo zda například jeden respondent neodešle více odpovědí. Chromý (2014: 19) uvádí, že i přes jisté nevýhody je tento způsob distribuce dotazníků vhodný v případě, že se potřebujeme dostat k určité specifické skupině respondentů, kteří se znají navzájem, a mohou tak informaci o průzkumu šířit mezi sebou, což naší situaci odpovídá, neboť studenti tlumočnictví (stejně jako jejich vyučující) jsou specifická skupina a navzájem se znají.

Této skutečnosti jsme při získávání respondentů využili a zvolili *metodu sněhové koule* (*snowballing*), jejíž podstatou je oslovit vhodné respondenty, na něž máme sami kontakt, a požádat je o šíření dotazníku mezi další respondenty, kteří také splňují potřebná kritéria. Tak dochází k postupnému nabalování (Hale, Napier 2013: 73). Tuto metodu jsme použili na univerzitě ve Štýrském Hradci a v Olomouci, kde nemáme sami kontakt na dostatek studentů. Oslovili jsme vybrané studenty, které jsme požádali o sdílení a přeposlání dotazníků spolužákům. Zároveň jsme použili *metodu pohodlného vzorkování* (*convenience technique*), při níž dochází k oslovení dobrovolníků, kteří jsou k dispozici a splňují nutná kritéria (Hale, Napier 2013: 73). K tomuto účelu jsme využili facebookové skupiny sdružující studenty ústavů translatologie Univerzity Karlovy a univerzity ve Štýrském Hradci. Obrátili jsme se také na

konkrétní vyučující a požádali je o pomoc s distribucí dotazníků na jejich pracovištích, což umožnilo, že se dotazníky dostaly ke všem studentům tlumočnictví (vyjma univerzity v Olomouci, kde se to nepodařilo). Vyučující jsme dále poprosili také o přeposlání učitelských dotazníků kolegům, šlo tedy opět o metodu sněhové koule.

6.2.4 Předvýzkum

Před spuštěním samotného výzkumu jsme provedli předvýzkum, abychom se ujistili, že dotazník funguje tak, jak má, a získali od respondentů zpětnou vazbu k jeho obsahu. Chromý (2014: 16–18) považuje fázi předvýzkumu za nezbytnou i u sebejednodušších dotazníků. Pomáhá odstranit předtím netušené problémy a umožní badateli zjistit, zda respondenti chápou otázky stejně jako on, čímž předvýzkum pomůže zvýšit validitu vlastního výzkumu. O vyplnění studentských dotazníků jsme v předvýzkumu požádali 5 studentů. Ptali jsme se jich, zda jsou otázky jasně formulované a z jejich pohledu logické, zda u některé otázky nepostrádají nějakou variantu odpovědi, zda jsou jasné všechny instrukce a také jsme chtěli vědět, kolik času jim vyplnění dotazníku zabralo.

Předvýzkum odhalil jednu zásadní věc, a sice to, že studenti odpovídají i na otázky, které jim na základě jejich předchozích odpovědí nejsou určené. Například student, který uvedl, že se při samostudiu nenahrává, odpověděl u následující otázky, která zjišťovala, zda své nahrávky studenti následně posílají vyučujícím, že ne. Tato otázka přitom byla nepovinná a žádala o vyplnění pouze studenty, kteří uvedli, že se nahrávají. Zřejmě ale tato podmínka nebyla vyjádřena dostatečně zřetelně. To nás přivedlo na myšlenku větvení dotazníku, tedy na možnost „přeskočit“ určité otázky v závislosti na předchozích odpovědích. Zjistili jsme, že Formuláře Google tuto možnost nabízejí a dotazník náležitě upravili. Tato úprava nám navíc dovolila označit všechny otázky jako povinné, protože každému respondentovi se zobrazovaly jen ty, na které měl odpovídat.

Dále jsme na základě předvýzkumu provedli několik drobnějších úprav – u otázky, zda je samostudium na daném pracovišti vypsáno jako předmět, jsme přidali možnost *Nevím*, protože, jak jsme zjistili, studenti o vypsáném předmětu v řadě případů skutečně nevědí a označují pak možnost *Ne*. Dále jsme u otázky, jak často se studenti věnují samostudiu, přidali možnost *Jednou za dva týdny*, aby byl na škále možností plynulejší přechod. Nakonec jsme ještě u otázky, zda se studenti chystají k SZZK v tomto akademickém roce, přidali vysvětlivku pro ty, kteří již v tomto akademickém roce SZZK skládali a případně by váhali co odpovědět.

6.2.5 Návratnost dotazníků

Sběr dat trval na všech pracovištích tři týdny. Za tuto dobu se podařilo dosáhnout kladné odezvy z ústavů translatologie Univerzity Karlovy a Univerzity Karla Františka ve Štýrském Hradci, kde sběr dat vedl k poměrně vysoké návratnosti. Na Univerzitě Palackého v Olomouci byla odezva minimální a návratnost dotazníků natolik neuspokojivá, že jsme museli toto pracoviště z výzkumu vyřadit a porovnávat pouze výsledky z Univerzity Karlovy a Univerzity Karla Františka ve Štýrském Hradci. Přesný počet vyplněných dotazníků ilustruje následující tabulka:

Pracoviště	Návratnost studentských dotazníků	Návratnost učitelských dotazníků
Univerzita Karlova	32	10
Univerzita Karla Františka ve Štýrském Hradci	21	5
Univerzita Palackého v Olomouci	3	0

Tabulka 3 Návratnost dotazníků na jednotlivých pracovištích

Nízkou návratnost na Univerzitě Palackého můžeme přičítat nižší motivaci studentů i vyučujících zapojit se do průzkumu, který nevznikl na jejich domácí univerzitě. O to více nás těší úspěšná návratnost ve Štýrském Hradci. Nižší zájem o výzkum může dále vycházet také z odlišné koncepce studijního oboru *Angličtina se zaměřením na tlumočení a překlad*, v němž není tlumočení hlavní náplní studia. Z toho můžeme usuzovat, že v Olomouci není takový počet tlumočnický orientovaných studentů jako na ostatních dvou pracovištích.

6.6 Analýza výsledků dotazníkového šetření

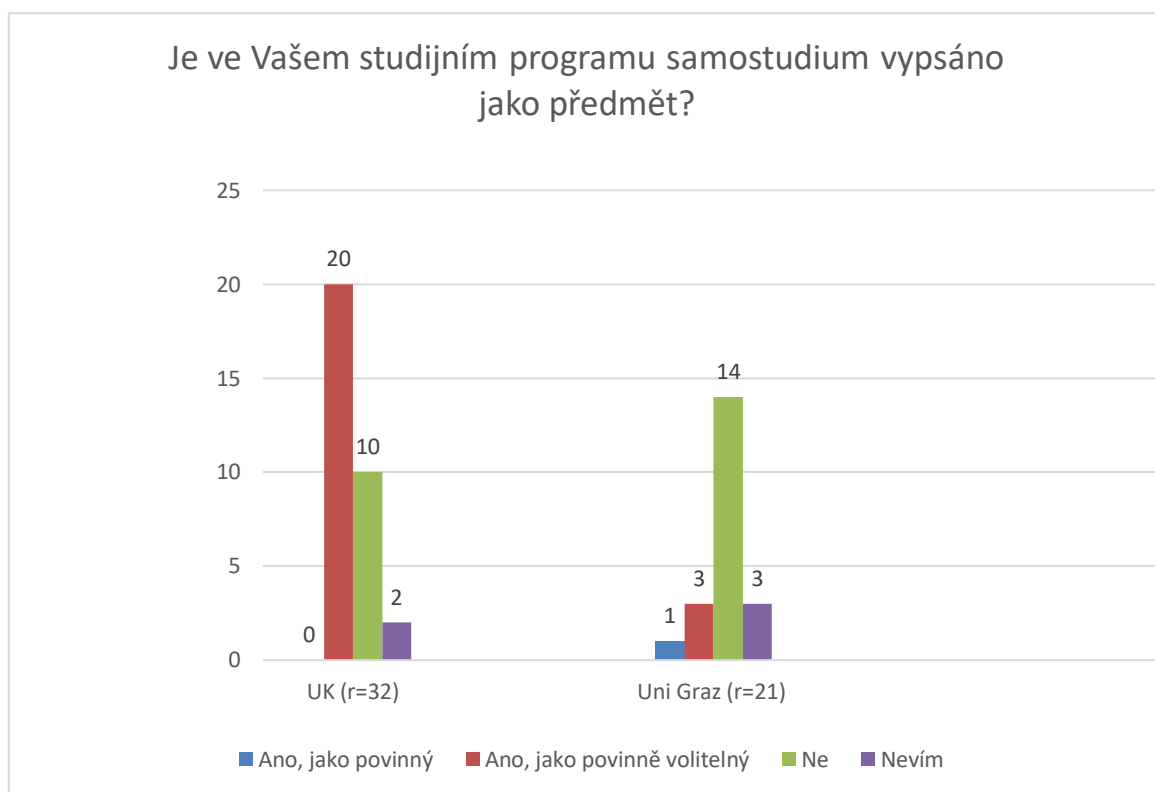
Při analýze sebraných dat budeme postupovat podle jednotlivých výzkumných otázek se zapojením srovnávacího hlediska. Budeme tedy zároveň analyzovat data obou pracovišť a porovnávat výsledky. Na výzkumné otázky č. 1–3 budeme odpovídat analýzou studentských dotazníků, u čtvrté výzkumné otázky zapojíme vedle studentského také dotazník učitelský. Každou výzkumnou otázku zakončíme shrnutím, kde poukážeme na zajímavá zjištění. Po vlastní analýze bude následovat diskuze, v níž se k některým důležitým zjištěním vrátíme a dáme je do souvislosti s poznatky z teoretické části této práce.

Odpovědi na jednotlivé dotazníkové otázky budeme znázorňovat pomocí grafů. Některé grafy budou uvedeny přímo v textu, jiné se nacházejí v přílohách. Pro větší přehlednost používáme zkratky k označení obou pracovišť – **UK** pro Univerzitu Karlovu a **Uni Graz** pro Univerzitu Karla Františka ve Štýrském Hradci. Písmeno **r** značí v grafech počet respondentů, kteří na daném pracovišti na konkrétní otázku odpovídali. Pokud bylo možné vybrat u otázky více než jednu z nabízených odpovědí, uvádíme také celkový počet odpovědí (**o**). V grafech často uvádíme zkrácené znění jednotlivých odpovědí. Takový graf má vždy v názvu a popisu hvězdičku (*) a pro plné znění odpovědí je třeba podívat se na příslušnou otázku do příloh práce, kde jsou uvedeny celé dotazníky v původním znění. Pokud respondenty citujeme, uvádíme vždy jejich číslo (např.: **R 15**).

6.6.1 Výzkumná otázka č. 1

Jsou studenti svým studijním programem vedeni k samostudiu? (otázky č. 4, 5, 8, 9)

K této výzkumné otázce se v dotazníku vztahovaly celkem 4 otázky. V první jsme se ptali, zda je samostudium v rámci studijního programu vypsáno jako předmět. Z odpovědí studentů Univerzity Karlovy je patrné, že ve studijních plánech tento předmět figuruje, ne všichni studenti však o jeho existenci vědí. Jedna třetina respondentů dokonce uvedla (31 %), že samostudium jako předmět není vypsáno, ačkoliv mohli zvolit možnost *nevím*, což učinili jen 2 respondenti. Na Univerzitě ve Štýrském Hradci 4 respondenti (19 %) uvedli, že takový předmět v jejich studijním programu nabízen je, zatímco převážná většina (14 respondentů, 67 %) uvedla, že takový předmět vypsán není.



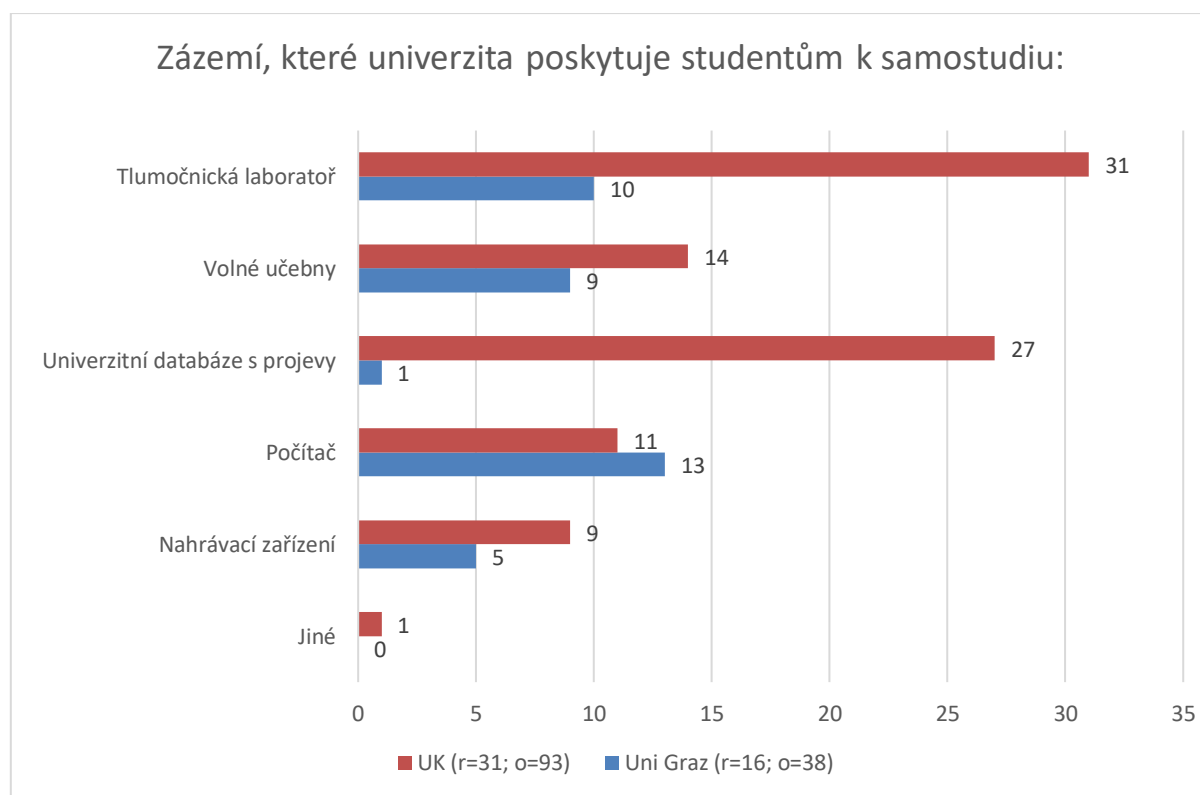
Graf 1 Je ve Vašem studijním programu samostudium vypsáno jako předmět? (otázka č. 4)

Překvapilo nás, že by o existenci předmětu na Uni Graz vědělo jen tak málo studentů a jelikož jsme ani vlastní rešerší v univerzitním systému žádný takový předmět nenašli, požádali jsme o objasnění Prof. Stachl Peier, která na tamním ústavu translatologie vyučuje. Ta nám sdělila, že takový předmět skutečně vypsán není, ale studenti mohou navštěvovat tzv. *Tutorium ke konferenčnímu tlumočení*, tedy doplňkové hodiny konferenčního tlumočení, které vede konkrétní student. Tento student zajišťuje učebnu, přípravu projevů a vše potřebné. Tutoria jsou doplňkové hodiny tlumočení, nikoliv předmět, účast na nich je dobrovolná a studenti za ni nezískávají žádné kredity.

Dále jsme se ptali, zda mají studenti v rámci tohoto předmětu povinnost vést si záznamy o uskutečnění samostudiu a/nebo o hodnocení výkonu. Zde nám šlo zejména o zjištění situace na druhém porovnávaném pracovišti, neboť nám bylo známo, že na UK jsou v rámci tohoto předmětu vyžadovány oba typy záznamů, což nám z celkem 20 respondentů, kteří jsou o tomto předmětu informováni, potvrdilo u záznamů o uskutečnění samostudiu 16 respondentů, tedy 80 %, a u záznamů o hodnocení výkonu 15 respondentů (75 %). Celkem 4 studenti (20 %) uvedli, že nevědí, jaké záznamy se v tomto předmětu vyžadují. Na univerzitě ve Štýrském Hradci z celkového počtu 4 studentů, kteří se vyjádřili kladně o existenci tohoto předmětu, 2 uvedli, že jsou vyžadovány záznamy o hodnocení výkonu, zbývajících 2 uvedli, že nevědí. Tutoria

jsou organizována jednotlivými studenty a jejich přesný obsah záleží na nich. Domníváme se tedy, že v rámci určitého tutoria je od studentů vyžadováno, aby si vedli o hodnocení výkonu záznamy.

Zajímalo nás také, zda studentům jejich univerzita poskytuje zázemí pro samostudium a jaké. Zde se na obou pracovištích převážná většina studentů vyjádřila kladně, tedy že zázemí je poskytováno – na UK takto odpovědělo 31 studentů (97 %) a na Uni Graz 16 studentů (76 %). Následující graf ukazuje, u kterých konkrétních možností studenti obou pracovišť uváděli, že je mají k dispozici.



Graf 2 Zázemí, které univerzita poskytuje studentům k samostudiu: (otázka č. 9)

U této otázky je pro nás spíše než počet jednotlivých odpovědí důležitý fakt, že obě pracoviště nabízejí studentům všechny uvedené možnosti. Tato otázka byla polouzavřená a respondenti v ní mohli uvést případné další možnosti, které jim univerzita nabízí. Jeden respondent na UK uvedl *přístup ke Speech Repository SCIC*.

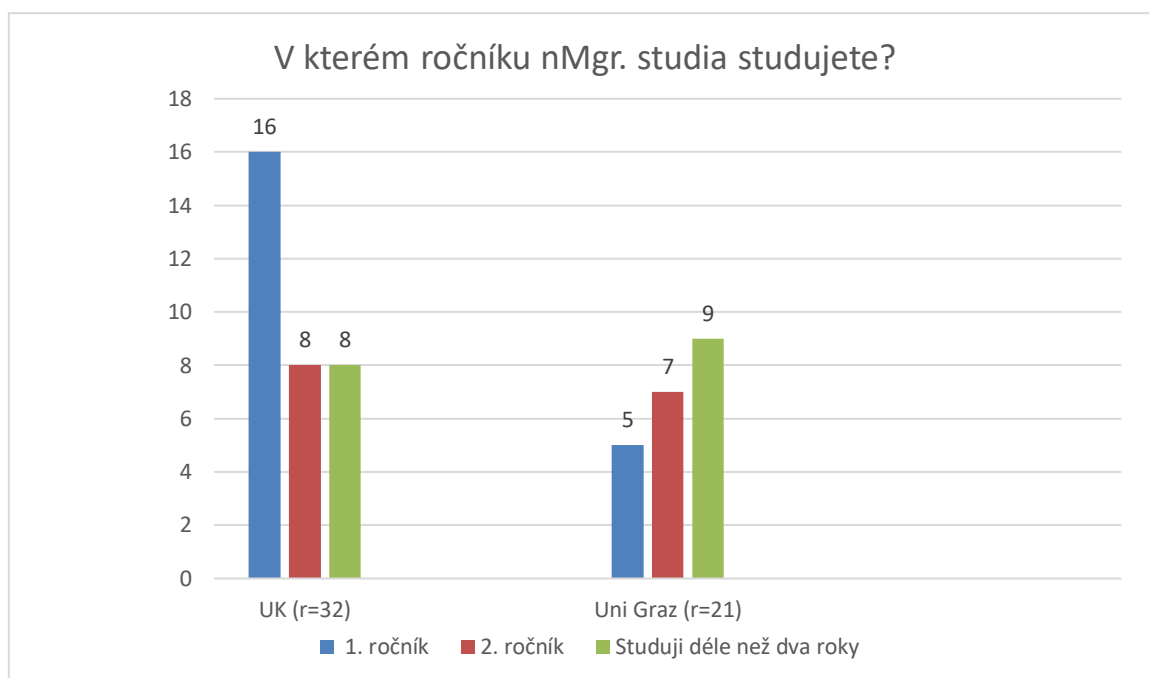
6.6.1.1 Shrnutí

Dotazníkové šetření a následná rešerše prokázaly, že na obou pracovištích je samostudium různou měrou podporováno. Studenti ve Štýrském Hradci mají možnost navštěvovat doplňkové hodiny tlumočení vedené jinými studenty, pro studenty Univerzity Karlovy je samostudium vypsáno jako předmět, po jehož splnění získají kredity. Můžeme tedy říct, že samostudium má na UK již formálnější podobu a studenti jsou zde vedeni k důslednosti, neboť po zapsání předmětu je vyžadováno jeho pravidelné plnění. Studenti jsou navíc tímto předmětem a možností získat kredity k samostudiu více motivováni, či minimálně jim existence předmětu pomůže uvědomit si význam samostudia. Dále bychom zde chtěli poukázat na nedostatečnou informovanost studentů o existenci tohoto předmětu (35 % respondentů na UK o tomto předmětu neví). Zde však musíme doplnit, že respondenti, kteří o tomto předmětu neví, jsou z převážné většiny (11 z 12 respondentů) studenti druhého ročníku, nebo studenti studující déle než dva roky. Můžeme usuzovat, že tito studenti se již o nabídku povinně volitelných předmětů tolik nezajímají a soustředí se zejména na splnění povinných předmětů a dokončení studia. Potěšující byl fakt, že na obou pracovištích je studentům poskytováno náležité zázemí pro výkon samostudia.

6.6.2 Výzkumná otázka č. 2

Jaký je postoj studentů k samostudiu? (otázky č. 1, 2, 3, 10, 11, 23)

Do této výzkumné otázky jsme zařadili i otázky faktické, kde jsme se respondentů ptali na údaje o nich samotných, neboť se domníváme, že tyto informace mohou přímo souviset s jejich postojem k samostudiu. Následující graf ukazuje, jak byli ve výzkumu zastoupeni studenti z jednotlivých ročníků:



Graf 3 V kterém ročníku nMgr. studia studujete? (otázka č. 1)

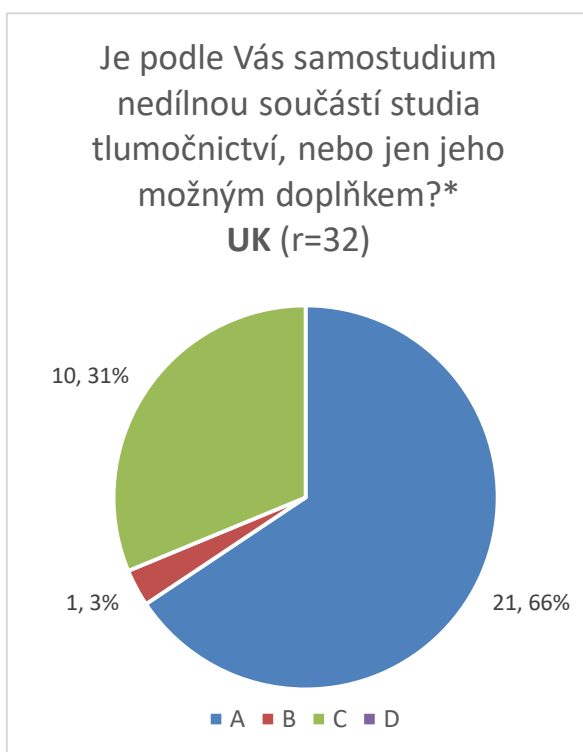
Na Univerzitě Karlově odpovídali na dotazník z 50 % studenti prvního ročníku, druhou polovinu dotazovaných tvořili studenti druhého ročníku a studenti, kteří studium prodlužují. Ve Štýrském Hradci naopak byli studenti prvního ročníku zastoupeni nejméně, i když jich nebylo výrazně méně v porovnání s ostatními respondenty.

Dále jsme zjišťovali, zda se studenti chystají v tomto akademickém roce skládat SZZK a zda se v budoucnosti plánují profesně věnovat tlumočení. Na UK celkem 21 respondentů (66 %) uvedlo, že se letos k SZZK nechystá a 24 respondentů (75 %) uvedlo, že se plánují profesně věnovat tlumočení. Ve štýrském Hradci se celkem 13 studentů (62 %) chystá v tomto akademickém roce k SZZK a 17 respondentů (81 %) uvedlo, že se plánuje věnovat profesně tlumočení.

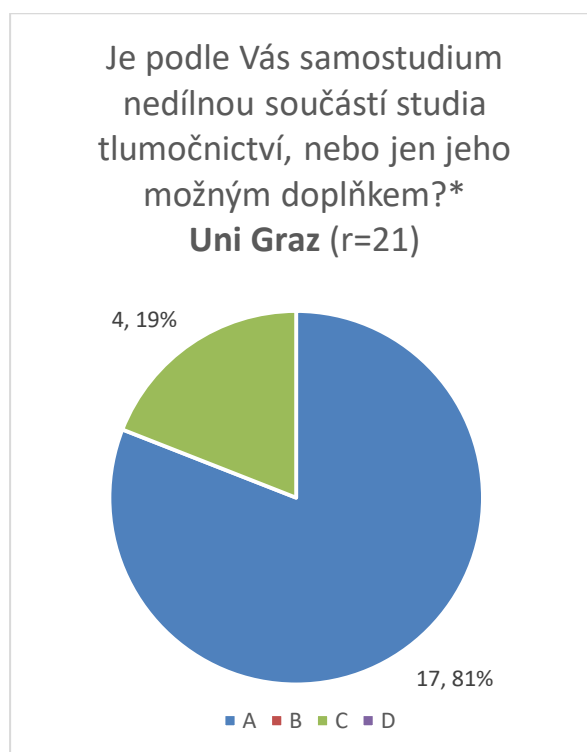
Zeptali jsme se respondentů, zda samostudium považují za nezbytnou součást studia tlumočnickví, nebo jen za jeho možný doplněk. Na výběr přitom měli z následujících možností:

- A. *Samostudium považují za nezbytnou součást studia všech studentů tlumočnickví.*
- B. *Samostudium vnímám jako možný doplněk pro studenty, kteří podávají horší výsledky v porovnání s ostatními.*
- C. *Samostudium vnímám jako možný doplněk pro všechny studenty, kteří se chtějí zdokonalovat, bez ohledu na to, jaké výsledky podávají v porovnání s ostatními.*
- D. *Samostudium vůbec nepovažuji za důležité.*

Z grafů 4 a 5 je patrné, že převážná většina studentů na obou pracovištích považuje samostudium za nezbytnou součást studia tlumočnickví (UK 66 %, Uni Graz 81 %). V ostatních případech volili respondenti převážně možnost C, tedy že samostudium je možný doplněk pro všechny, kteří se chtějí ve svém výkonu zlepšovat. Ani jeden student se nevyjádřil pro možnost D, tedy že samostudium nepovažuje za důležité.

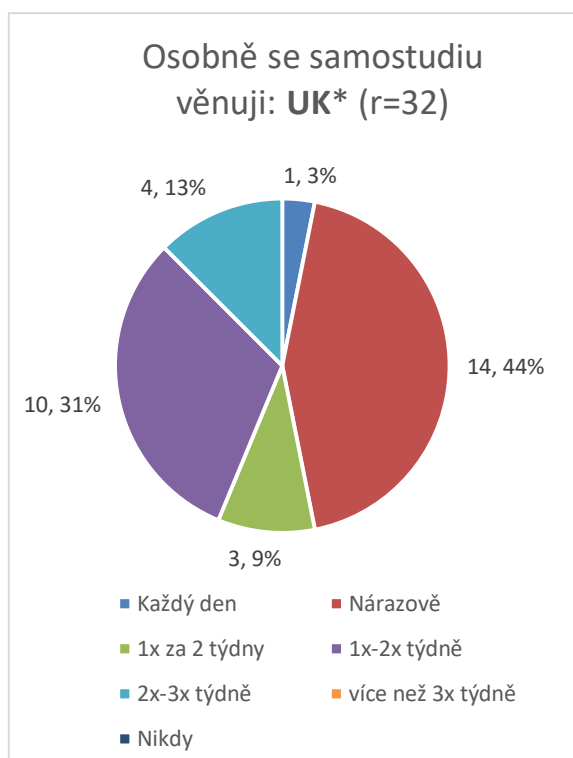


Graf 4 Je podle Vás samostudium nedílnou součástí studia tlumočnickví, nebo jen jeho možným doplňkem?* UK (otázka č. 10)

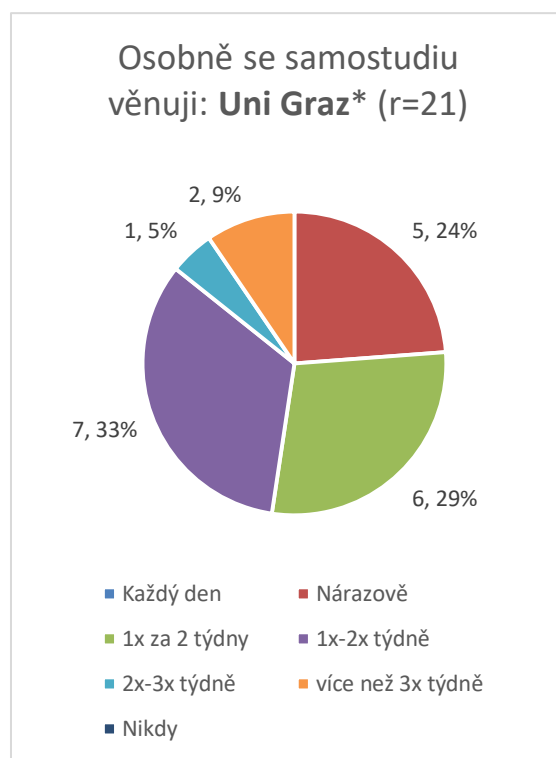


Graf 5 Je podle Vás samostudium nedílnou součástí studia tlumočnickví, nebo jen jeho možným doplňkem?* Uni Graz (otázka č. 10)

Dále jsme se studentů zeptali, jak často se oni sami věnují samostudiu.



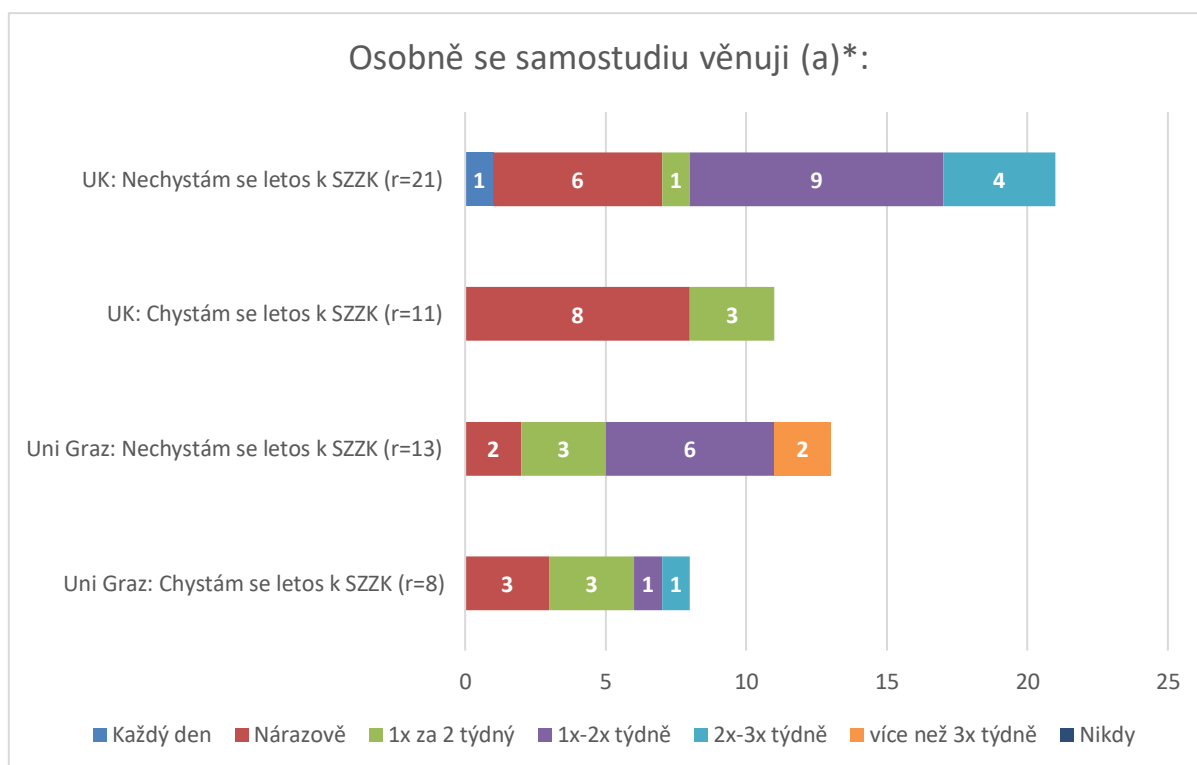
Graf 6 Osobně se samostudiu věnuji: UK* (otázka č. 11)



Graf 7 Osobně se samostudiu věnuji: Uni Graz* (otázka č. 11)

Z výsledků obou univerzit je patrné, že se všichni respondenti samostudiu věnují, neboť žádný student nezvolil možnost *Nikdy*. Na UK však poměrně velká část respondentů uvedla (14 respondentů, 44 %), že se samostudiu věnuje pouze *nárazově*, tedy před zkouškou, či pokud mají pocit, že svým výkonem zaostávají za ostatními spolužáky (jak bylo uvedeno v plném znění odpovědi). Ve Štýrském Hradci byla tato odpověď méně častá (5 respondentů, 24 %), respondenti zde o něco častěji uváděli možnost *1x–2x týdně* (7 respondentů, 32 %) a možnost *1x za dva týdny* (6 respondentů, 29 %). Na UK také volila významná část respondentů možnost *1x–2x týdně* (10 respondentů, 31 %).

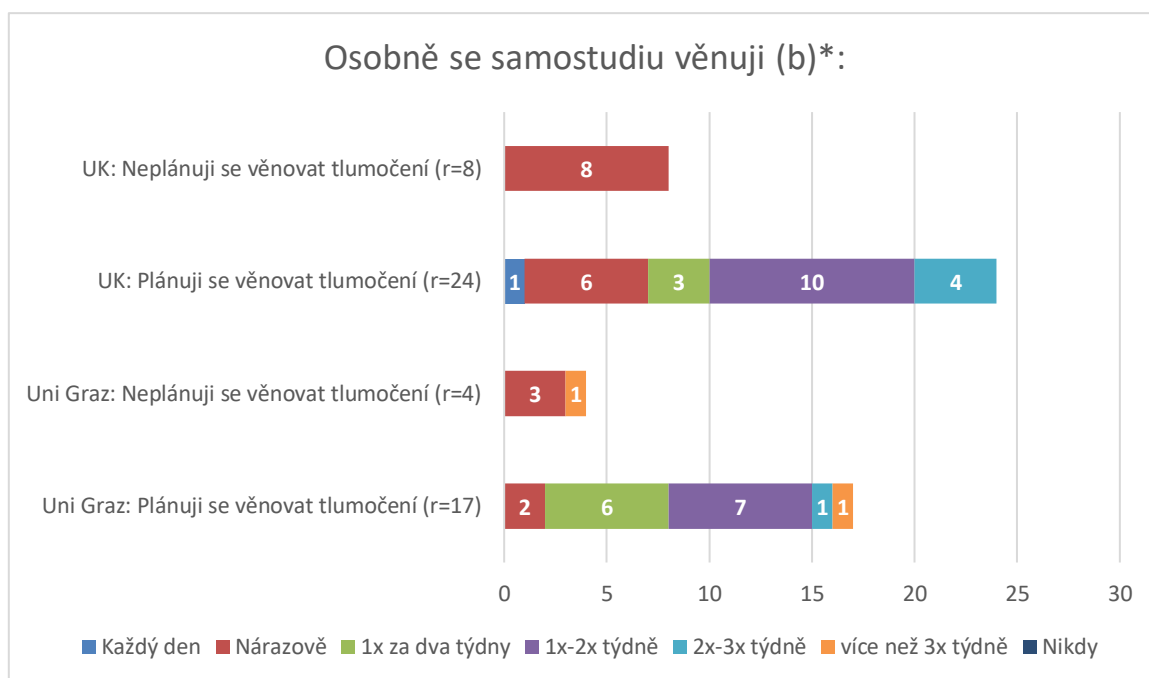
Zaujalo nás zjištění, že poměrně velká část studentů se samostudiu věnuje pouze *nárazově*, a zajímalo nás, jak se graf promění, když zohledníme, zda se studenti chystají v tomto akademickém roce k SZZK a zda se plánují profesně věnovat tlumočení.



Graf 8 Osobně se samostudiu věnuji (a)*: (otázky č. 2, 11)

Mohli bychom očekávat, že studenti ve svém posledním ročníku studia se budou v rámci přípravy na SZZK věnovat samostudiu více a pravidelněji. Toto očekávání se nepotvrdilo. Může to být dáno skutečností, že studenti obvykle mají od druhého ročníku více tlumočnické praxe a nemají již takovou potřebu věnovat se samostudiu. Naopak se ukazuje, že na obou pracovištích si v rámci samostudia častěji a pravidelněji tlumočí studenti prvních ročníků. Na UK to můžeme připisovat také vzniku předmětu *I-coach tlumočení (elektronické databáze)* a s tím spojeným zvyšujícím se povědomím o významu samostudia. Jak jsme konstatovali výše, informovanost studentů o tomto předmětu je v první ročníku výrazně vyšší než u studentů starších, kteří o předmětu často nemají ani tušení.

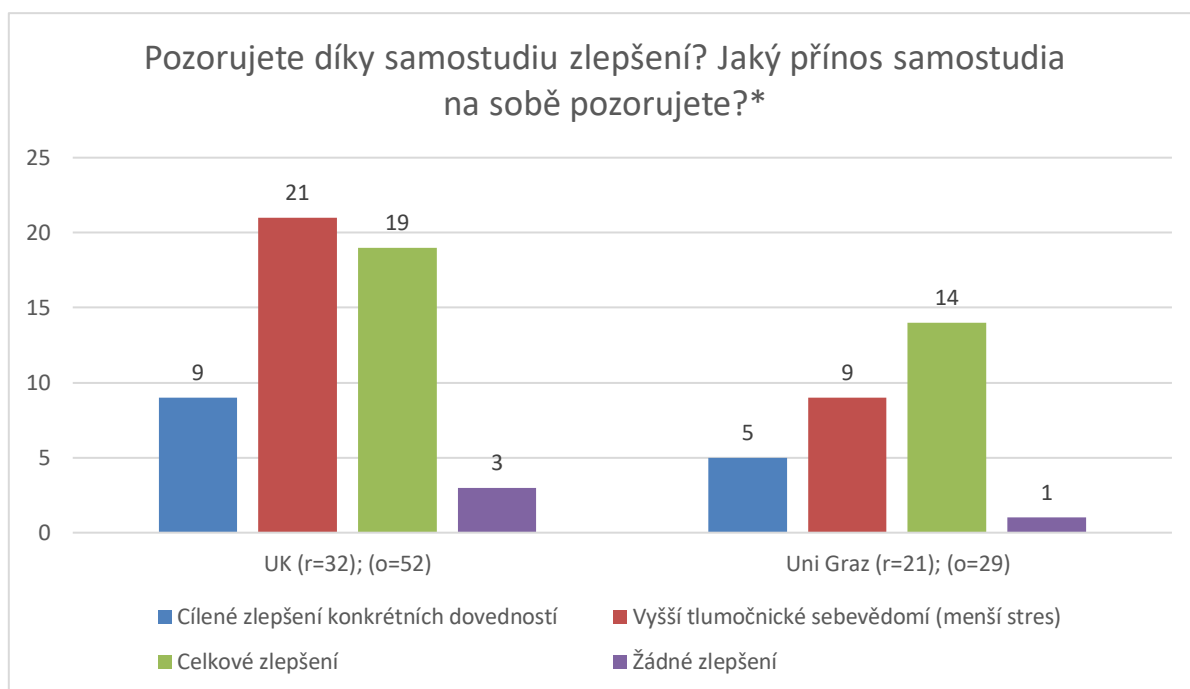
Graf 9 ukazuje, jak často se studenti věnují samostudiu v závislosti na tom, zda se chtějí v budoucnosti profesně věnovat tlumočení.



Graf 9 Osobně se samostudiu věnuji (b)*: (otázky č. 3, 11)

Zde můžeme vidět, že studenti, kteří neplánují tlumočnickou budoucnost, se na UK věnují samostudiu výhradně nárazově, ve Štýrském Hradci až na jednu výjimku také. U studentů, kteří se plánují věnovat tlumočení, již můžeme pozorovat převážující vyšší četnost i pravidelnost samostudia. Na UK se z těchto studentů pravidelně věnuje tlumočení 18 (75 %) respondentů, zatímco nepravidelně pouze 6 (25 %). Ve Štýrském Hradci se pak pravidelně věnuje samostudiu 15 (88 %) z respondentů, kteří plánují tlumočnickou budoucnost, zatímco nepravidelně pouze 2 (12 %).

Nakonec jsme se studentů ptali, zda pozorují, že se díky samostudiu zlepšují, a jak konkrétně. Jsme si vědomi toho, že tato otázka je čistě subjektivní a nemusí vypovídat o skutečném (ne)zlepšení výkonů studentů a jejich kompetencí. Názor studentů a jejich hodnocení přínosu samostudia nás přesto zajímaly. Studenti mohli u této otázky označit více než jednu z nabízených možností a jelikož se jednalo o otázku polouzavřenou, mohli připsat také komentář.



Graf 10 Pozorujete díky samostudiu zlepšení? Jaký přínos samostudia na sobě pozorujete?* (otázka č. 23)

Z Grafu 10 je patrné, že převážná většina respondentů na obou pracovištích vnímá své samostudium jako přínosné (UK 91 %, Uni Graz 95 %), pouze 3 respondenti na UK a jeden respondent ve Štýrském Hradci uvedli, že žádné zlepšení nepozorují. Na otázku *jaký přínos samostudia na sobě respondenti pozorují*, byly nejčastěji voleny možnosti vyšší *tlumočnické sebevědomí – menší stres v hodinách/v reálné tlumočnické situaci* (UK 67 % respondentů, Uni Graz 43 %) a možnost *Celkové zlepšení* (UK 59 % respondentů, Uni Graz 67 %). Dále jsme získali celkem 4 komentáře, 2 z UK a 2 ze Štýrského Hradce.

Komentáře:

- UK: R 25: „Zejména při tlumočení projevů na problematická témata pozoruji automatizaci potřebných jazykových prostředků, konstrukcí. U simultánního tlumočení práci s odstupem.“
- UK: R 30: „Nepocítuji výrazné zlepšení ani vyšší sebevědomí, ale mám pocit, že alespoň trochu se moje tlumočení během jednoho roku samostudia zlepšilo (méně chyb a hezitací, rychlejší tempo)“.
- Uni Graz: R 4: „Při samostudiu nepozoruji vůbec žádné zlepšení, spíše naopak. Ze zpětné vazby od vyučujících je však patrná změna k lepšímu.“¹⁴

¹⁴Während des Selbststudiums fühle ich überhaupt keine Verbesserung, sogar das Gegenteil, aber am Feedback der Lehrenden lassen sich positive Veränderungen erkennen.

- *Uni Graz: R 10: Fráze a konferenční terminologie, terminologie z často požadovaných oblastí (politika, ekonomika, technika...)*¹⁵

6.6.2.1 Shrnutí

Z výsledků vyplynulo, že většina respondentů z obou univerzit považuje samostudium za nezbytnou součást studia tlumočnictví a také se mu všichni věnují. Na UK většina respondentů vypověděla, že se samostudiu věnuje pouze nárazově (44 %), ve Štýrském Hradci byla tato odpověď méně častá (24 %). Ze studentů, kteří vypověděli, že se samostudiu věnují pravidelně, si na obou pracovištích většina z nich tlumočí 1x až 2x týdně. Když jsme zohlednili faktické informace o respondentech, zjistili jsme, že studenti ve svém posledním ročníku studia si na obou pracovištích tlumočí v samostudiu méně a s nižší pravidelností než studenti prvních ročníků, kteří, jak se ukazuje, mají lepší samostudijní návyky. Potěšující však je, že studenti, kteří mají v plánu vykonávat tlumočnickou profesi, se z převážné většiny věnují samostudiu pravidelně, ve Štýrském Hradci jich takto odpovědělo o něco více (88 %) než na UK (75 %). Příjemným zjištěním je také skutečnost, že až na několik málo výjimek vnímají respondenti na obou pracovištích samostudium jako přínosné a jako nejčastější přínos uvádí vyšší tlumočnické sebevědomí a celkové zlepšení. Z komentářů potom vyplývá, že samostudium pomáhá studentům také v automatizaci častých frází a terminologie a že i z hodnocení vyučujících je znát zlepšení, což potvrzuje, že studenti se díky samostudiu objektivně zlepšují.

3.6.3 Výzkumná otázka č. 3

Jakou podobu má studentské samostudium? Jak při něm studenti postupují?

(otázky 12–22, 24–43)

Abychom mohli odpovědět na tuto výzkumnou otázku co nejpřesněji, kladli jsme studentům velmi podrobné otázky a zjišťovali jejich postup při různých typech tlumočení, jak při individuálním, tak při skupinovém samostudiu. Dotazník jsme proto v této části rozdělili do více oddílů a podle nich budeme postupovat i při analýze.

¹⁵ *Phrasen und Konferenzterminologie, Terminologie in häufig angefragten Themenbereichen (Politik, Wirtschaft, Technik, ...)*

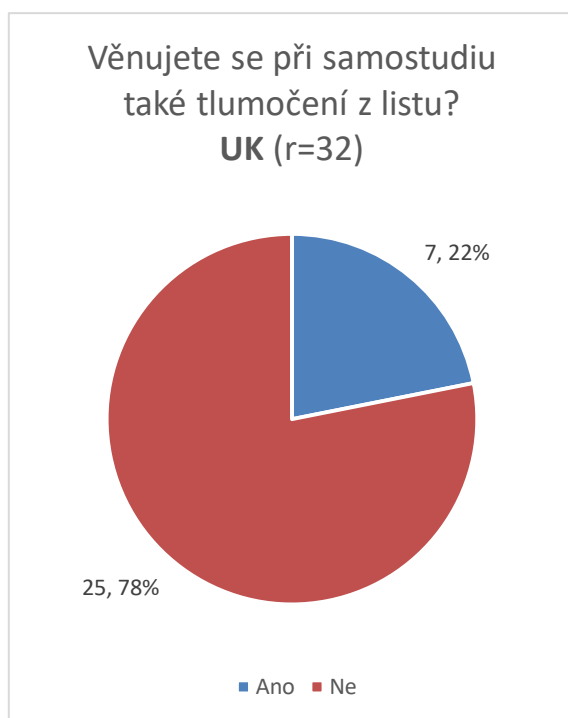
6.6.3.1 Obecný postup studentů při samostudiu

Studentů jsme se ptali, **kolik času** jim samostudium pokaždé zabere. Na obou pracovištích volilo nejvíce respondentů možnost *30 min. až hodinu* (UK 13 respondentů, 41 % a Uni Graz 12 respondentů, 57 %). Druhou nejčastěji volenou možností na UK byla možnost *1 až 2 hodiny* (9 respondentů, 28 %), ve Štýrském Hradci tuto možnost volili 3 respondenti (14 %). Rakouští studenti volili jako druhou nejčastější možnost *Délka samostudia se různí*. Tuto možnost zvolilo na UK 7 respondentů (22 %). Na UK dále 3 respondenti (9 %) uvedli možnost *méně než 30 min.*

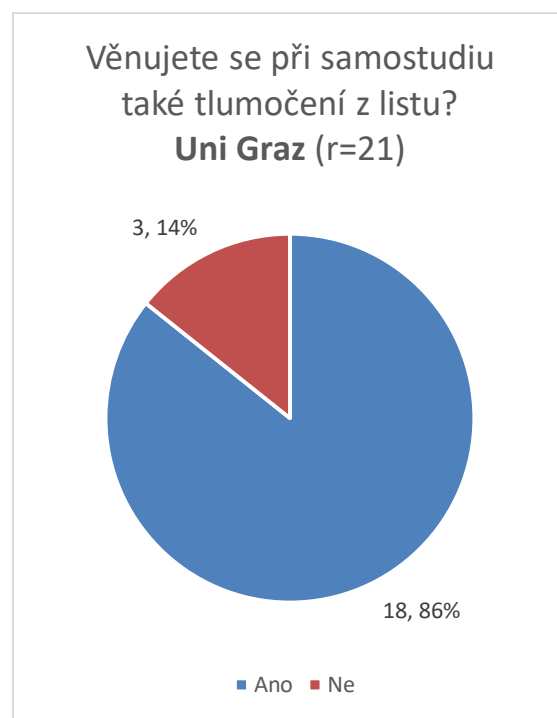
Zajímalo nás, **jakým druhům** tlumočení se studenti při samostudiu věnují. Respondenti na UK nejčastěji uváděli, že se ST věnují více než KT (13 respondentů, 41 %), o něco méně respondentů se věnuje ST i KT rovnocenně (10 respondentů, 31 %), 8 respondentů (25 %) se pak věnuje více KT a 1 respondent uvedl, že se věnuje pouze ST. Ve Štýrském Hradci byla naopak nejčastěji volenou možností možnost *ST i KT rovnocenně* (8 respondentů, 38 %). O druhé místo se zde stejnou měrou (5 respondentů, 24 %) dělily možnosti *ST více než KT* a *KT více než ST*. Celkem 3 respondenti (14 %) pak ale uvedli, že se věnují pouze KT. Výsledky tedy ukazují, že ve Štýrském Hradci se studenti více než na UK věnují v samostudiu konsekutivnímu tlumočení.

Dále jsme se ptali, zda studenti při samostudiu tlumočí více do **jazyka A**, tedy do svého mateřského jazyka, nebo do **jazyka B**, tedy aktivního cizího jazyka. Zjistili jsme, že většina respondentů z obou pracovišť trénuje *rovnocenně do jazyka A i B* (UK 44 %, Uni Graz 71 %), na UK potom volili zbývající respondenti stejnou měrou možnosti *více do A* (28 %) a *více do B* (28 %). Ve Štýrském Hradci dále označilo 5 respondentů (24 %) možnost *více do B* a jen jeden člověk možnost *více do A*.

Výrazný rozdíl mezi porovnávanými pracovišti jsme zaznamenali u **tlumočení z listu**. Převážná většina respondentů na UK vypověděla (78 %), že se mu v samostudiu nevěnuje, zatímco ve Štýrském Hradci tomu bylo právě naopak – 86 % respondentů uvedlo, že se mu věnuje.



Graf 11 Věnujete se při samostudiu také tlumočení z listu? UK (otázka č.15)



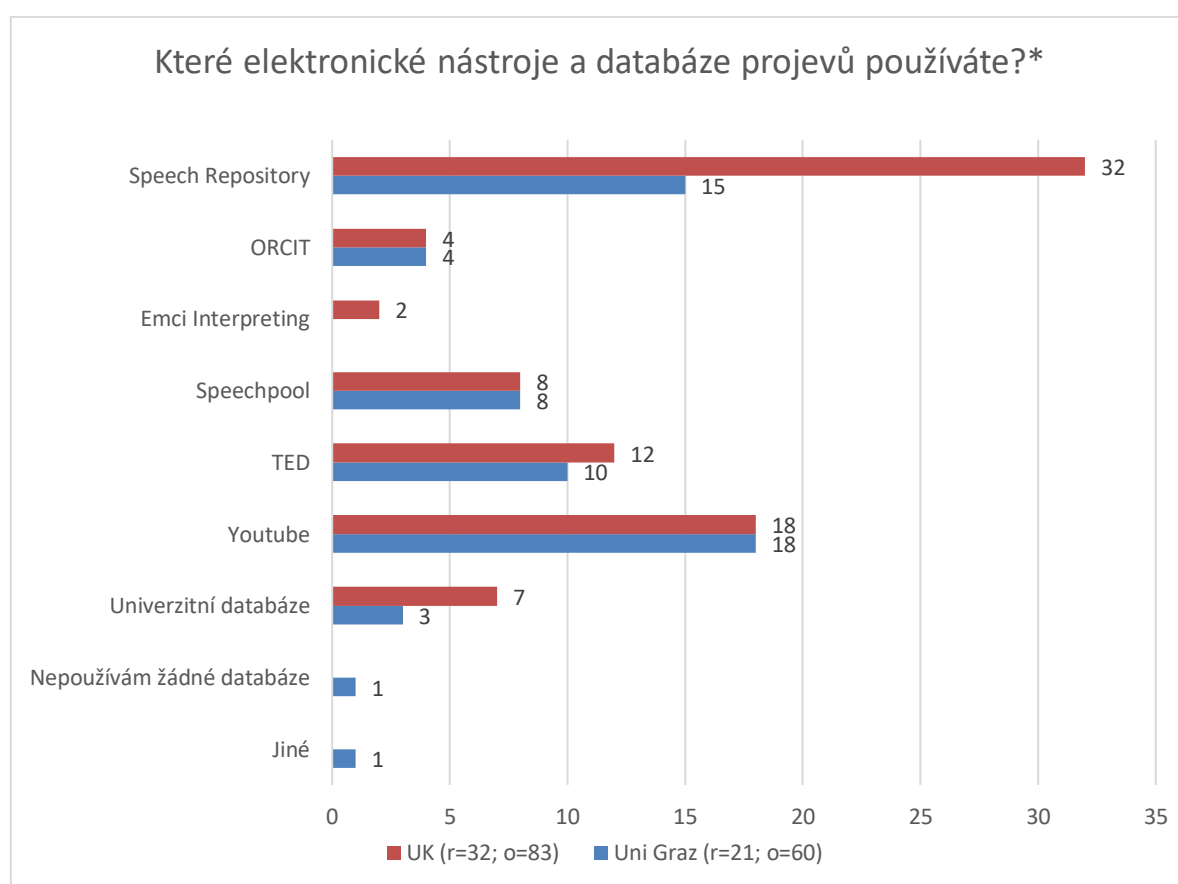
Graf 12 Věnujete se při samostudiu také tlumočení z listu? Uni Graz (otázka č.15)

Na obou pracovištích již však respondenti shodně uváděli, že si *nestanovují cíl* před každým samostudiem, i když ve Štýrském Hradci to byla výraznější většina (UK 69 %, Uni Graz 81 %), a že si *nevedou záznamy o svém samostudiu*, s tím, že ve Štýrském Hradci takto vypověděla opět výraznější většina (UK 75 %, Uni Graz 86 %). Většina studentů z obou pracovišť dále uvedla, že se při samostudiu *nahrává* (UK 84 %, Uni Graz 76 %) a z nich *s nahrávkami dále pracuje* na UK 78 % a na Uni Graz 81 % respondentů. Z respondentů, kteří se při samostudiu nahrávají, na UK pouze třetina (33 %) *odevzdává nahrávky* svého samostudia vyučujícím ke zhodnocení, ve Štýrském Hradci odevzdává nahrávky 50 % respondentů. Respondenty jsme požádali, aby nám popsali, jak s nahrávkami pracují. Jednalo se o otevřenou otázku. V komentářích respondenti nejčastěji uváděli, že si nahrávku *poslechnou a zanalyzují*, přičemž se zaměří na chyby a problematická místa, případně *ohodnotí svůj výkon*, či *požádají o hodnocení spolužáka*. Někteří respondenti se snaží *přijít na lepší řešení*, *dohledávají si slovní zásobu* a někteří si také po poslechu nahrávky zkusí projev *přetlumočit znovu*. Ve Štýrském Hradci celkem 4 respondenti uvedli, že své nahrávky také *transkribují*, což na UK žádný respondent neuvedl. Všechny komentáře jsou v plném znění uvedeny v Příloze 2, zde citujeme některé:

- UK: R 8: „Poslouchám, analyzuji a vždy vypíchnu jednu věc, která se povedla nejméně, a na dalším samostudiu se snažím zaměřit především na tento aspekt.“

- UK: R 9: „*Sleduji, co jsem udělala chybně, snažím se přijít na případná lepší řešení, doplňuji si slovní zásobu dle potřeby, kontroluji údaje, čísla, jména, výslovnost, spisovnou mluvu.*“
- Uni Graz: R 4: „*Poslechnu si ji a zaměřím se přitom na hezitační zvuky, nepřirozené pauzy, intonaci a na jazykové chyby.*“¹⁶

Dále jsme se studentů ptali, zda při samostudiu pracují s elektronickými **databázemi projevů** a jaké používají. Pouze jeden respondent ze Štýrského Hradce uvedl, že při samostudiu žádné databáze nepoužívá. Následující graf ukazuje, které databáze studenti obou univerzit používají.



Graf 13 Které elektronické nástroje a databáze projevů používáte?* (otázka č. 22)

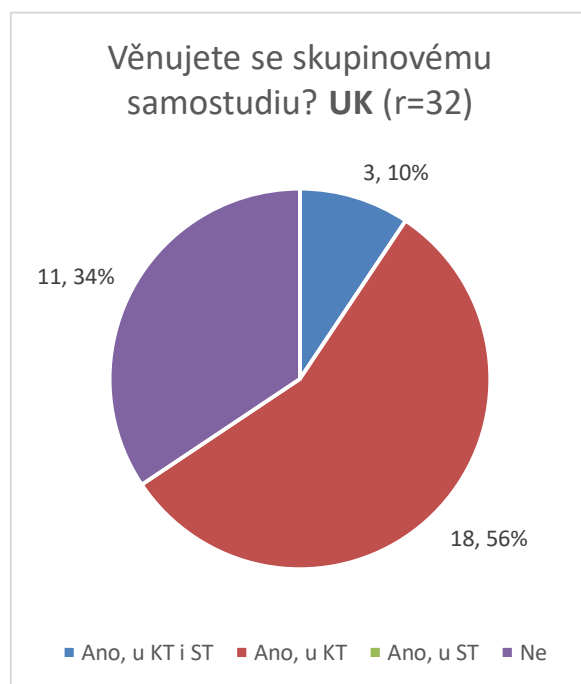
Na UK je nejpoužívanější databází Speech Repository, kterou využívá 100 % respondentů. Druhým nejpoužívanějším nástrojem je zde Youtube, který využívá 56 % respondentů. Mezi respondenty ze Štýrského Hradce je Youtube nejčastěji používaným nástrojem, označilo ho zde

¹⁶ *Ich höre sie mir an und achte dabei auf Parasitenlaute, unnatürliche Pausen, Intonation und auch auf sprachliche Fehler.*

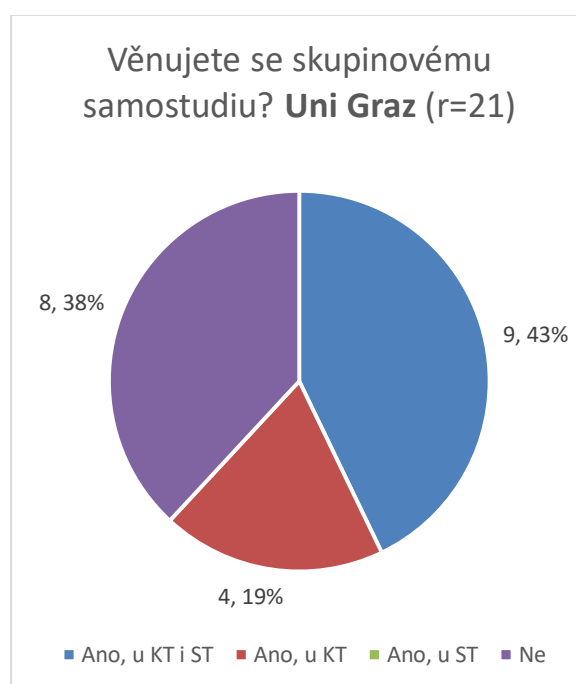
86 % respondentů. Druhou nejčastěji volenou možností pak byla Speech Repository (71 % respondentů). Dalšími často volenými nástroji byl TED (UK 38 %, Uni Graz 48 % respondentů) a Speechpool (UK 25 %, Uni Graz 38 % respondentů). Jeden respondent ze Štýrského Hradce uvedl, že používá k tlumočnickému samostudiu videa ve znakovém jazyce. Není nám zcela jasné, jak s nimi může při tlumočnickém samostudiu pracovat, je ale možné, že se jedná o studenta, který má v kombinaci studium znakového jazyka.

6.6.3.2 Skupinové samostudium

Více než třetina respondentů z obou pracovišť uvedla, že se skupinovému samostudiu nevěnuje (UK 34 %, Uni Graz 38 %). Dále na UK 56 % respondentů uvedlo, že se věnuje skupinovému samostudiu u KT a 9 % uvedlo, že se mu věnuje u KT i ST. Ve Štýrském Hradci tuto možnost zvolila podstatně větší část respondentů (43 %) a pouze 19 % respondentů uvedlo, že se skupinovému samostudiu věnuje jen u KT. Na otázky týkající se skupinového samostudia tak dále odpovídalo na UK 21 respondentů a ve Štýrském Hradci 13, zbytek byl přesměrován na otázky týkající se postupu u samostudia KT a ST.



Graf 14 Věnujete se skupinovému samostudiu? UK (otázka č. 24)



Graf 15 Věnujete se skupinovému samostudiu? Uni Graz (otázka č. 24)

Zajímalo nás, zda studenti **tvoří skupiny** náhodně, nebo podle určitých kritérií. Nejvíce respondentů uvádělo, že tvoří skupiny podle jazykových kombinací (UK 52 %, Uni Graz 77 %). Jako druhou nejčastější možnost uváděli studenti na UK možnost *náhodně* (38 %) a studenti ve

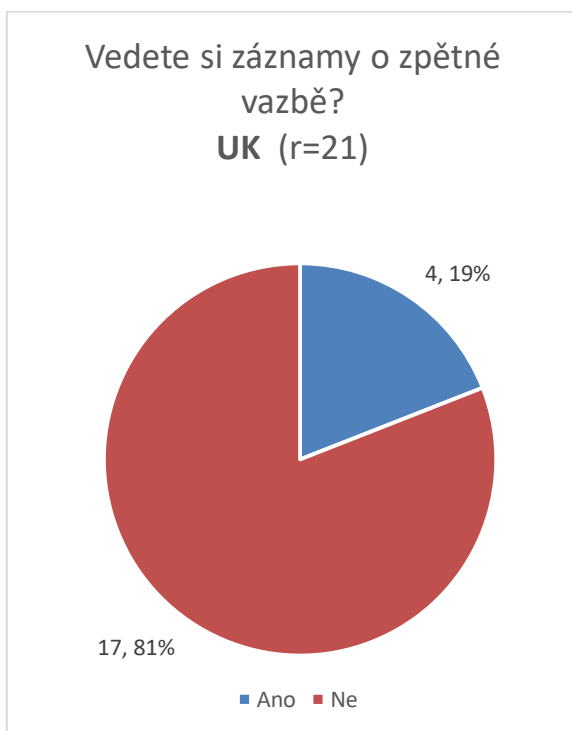
Štýrském Hradci možnost *podle pokročilosti jednotlivých studentů* (31 %), kterou na UK nezvolil žádný respondent. Na UK dále označilo 29 % respondentů možnost *jiné*, do které uvedli, že tvoří skupiny *podle kamarádství*. Na Uni Graz takto odpovědělo 15 % respondentů a 23 % respondentů zvolilo možnost *náhodně*. Možnost *na doporučení učitele* nebyla zvolena ani jednou.

Dále jsme zjišťovali postup studentů při skupinovém samostudiu. Ptali jsme se, zda si při něm **rozdělují role** (řečník, moderátor apod.) Na UK většina respondentů uvedla (62 %), že si role nerozdělují, 24 % uvedlo, že si role rozdělují *někdy* a pouze 14 % označilo možnost *ano*. Ve Štýrském Hradci si podle odpovědí respondentů rozdělují role při samostudiu více studentů, 31 % respondentů uvedlo, že ano, 39 % označilo možnost *někdy*, a zbývajících třetina (31 %) uvedla, že si role nerozdělují.

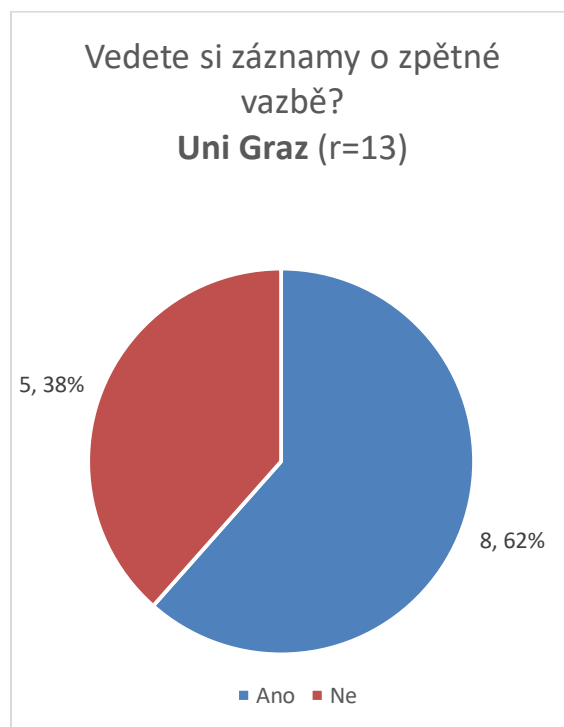
Zajímalo nás také, jak se studenti na skupinové samostudium připravují. Většina respondentů z obou pracovišť si **stanovuje předem témata**, kterých se budou jejich příspěvky při samostudiu týkat, jen *někdy* (UK 52 %, Uni Graz 69 %). Na UK uvedla téměř třetina respondentů (29 %), že si předem žádné téma nestanovují. Tuto možnost zvolilo Ve Štýrském Hradci 15 % respondentů. Většina respondentů na UK (76 %) neprovádí na začátku samostudia **přípravná cvičení**, jako je diskuze na dané téma nebo sdílení slovní zásoby), 10 % je provádí a zbývajících 14 % je provádí *někdy*. Ve Štýrském Hradci je většina respondentů provádí *někdy* (54 %) a zbytek je neprovádí vůbec. Zjišťovali jsme také **formu přednesu** projevů při skupinovém samostudiu. U této otázky mohli studenti označit více možností. Téměř všichni respondenti na UK uvedli, že projevy jsou *pronášeny na základě poznámek* (95 %), 5 hlasů (24 % respondentů) a 3 hlasy (14 % respondentů) získaly zbývajících dvě možnosti *čteny* a *pronášeny spontánně*. Ve Štýrském Hradci byly odpovědi vyrovnanější, možnost *předčítány* a *pronášeny spontánně* obě označilo 69 % respondentů, možnost *pronášeny na základě poznámek* 62 %.

Poté jsme se ptali studentů na **zpětnou vazbu**, kterou si vzájemně poskytují. Všichni respondenti z obou pracovišť uvedli, že si vzájemně poskytují zpětnou vazbu. Ptali jsme se tedy na její **strukturu**. Na UK většina respondentů (48 %) uvedla, že zpětná vazba *je strukturována podle kritérií používaných vyučujícími při výuce*. Celkem 38 % respondentů uvedlo, že zpětná vazba *nemá jednotnou strukturu* a 14 % respondentů používá *jednotný hodnotící formulář*. Ve Štýrském Hradci hodnotící formulář nepoužívá žádný respondent, naopak, většina respondentů uvedla (85 %), že jejich zpětná vazba nemá jednotnou strukturu. Zbýlých 15 % respondentů uvedlo, že svou zpětnou vazbu strukturuje podle kritérií používaných vyučujícími při výuce. Zajímavý rozdíl se projevil u otázky, zda si studenti vedou **záznamy o zpětné vazbě**, kterou

od svých kolegů dostávají. Většina studentů na UK odpověděla, že si záznamy nevede (81 %), ve Štýrském Hradci naopak ano (62 %).



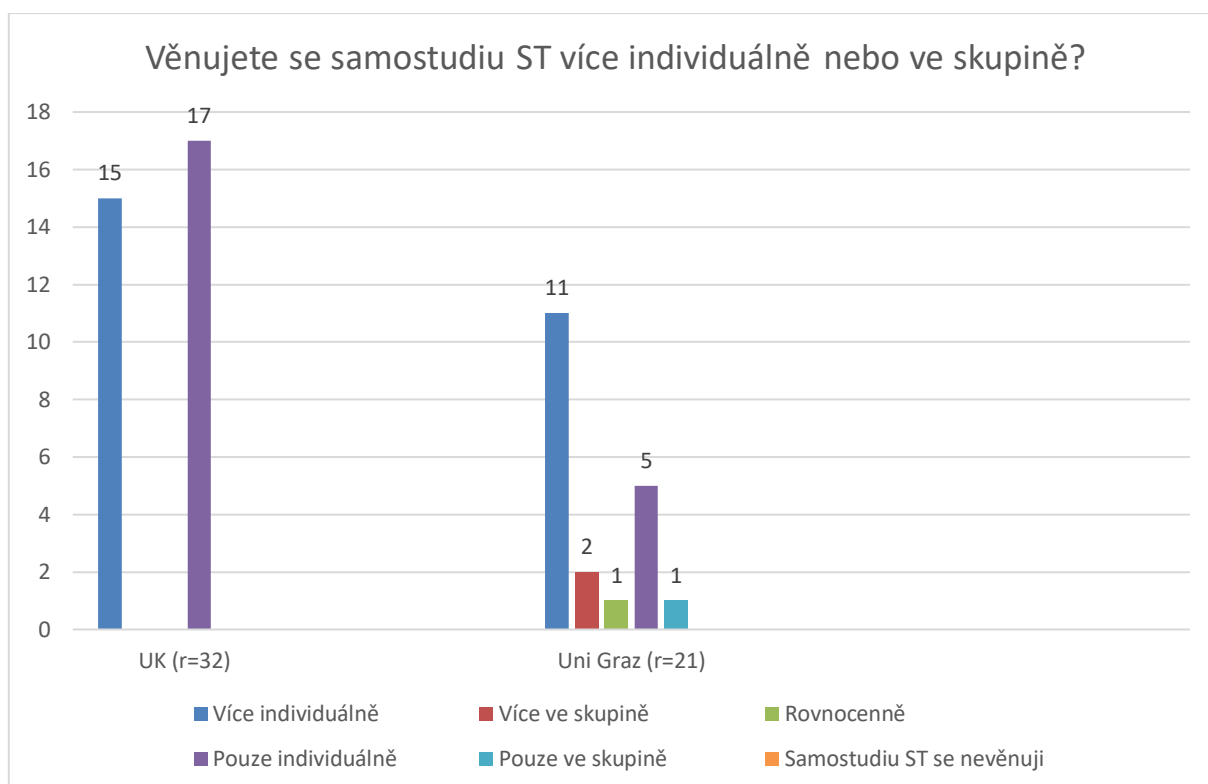
Graf 16 Vedete si záznamy o zpětné vazbě, kterou dostáváte od spolužáků? UK (otázka č. 32)



Graf 17 Vedete si záznamy o zpětné vazbě, kterou dostáváte od spolužáků? Uni Graz (otázka č. 32)

6.6.3.3 Simultánní tlumočení

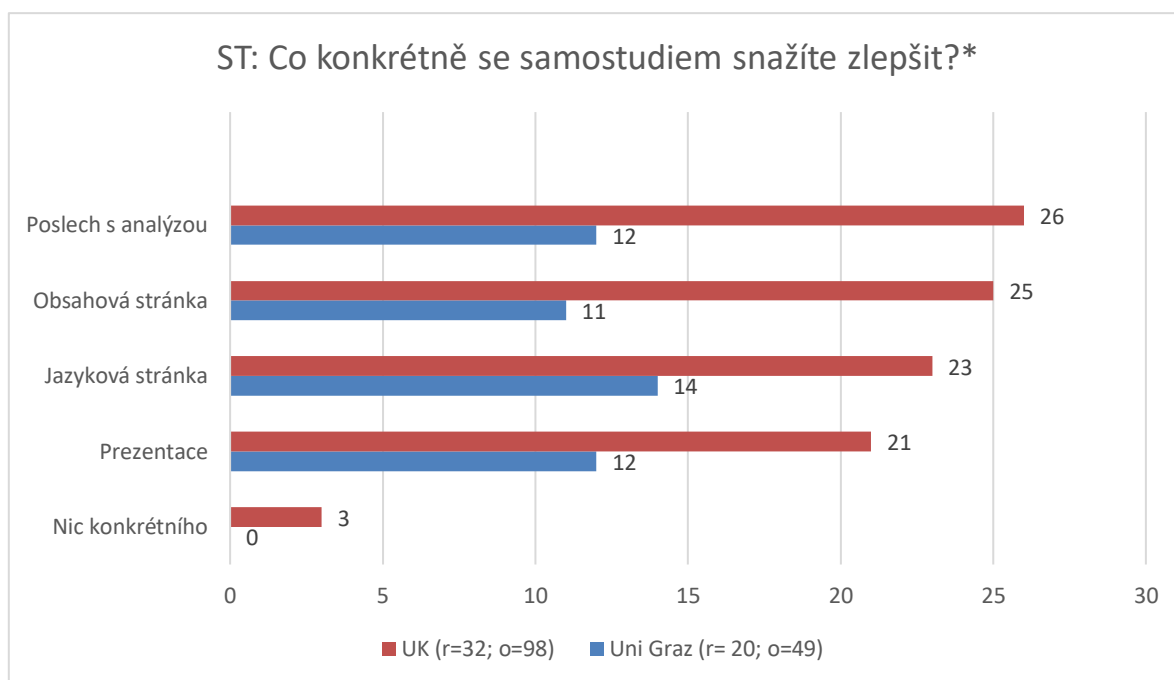
Studentů jsme se ptali, zda se věnují samostudiu ST více individuálně nebo ve skupině. Z odpovědí vyplývá, že na obou pracovištích se respondenti věnují samostudiu ST převážně individuálně – na UK zvolilo možnost *pouze individuálně* 53 % respondentů, zbývající část volila možnost *více individuálně*. Ve Štýrském Hradci volila většina respondentů možnost více individuálně (52 %) a možnost pouze individuálně uvedlo 24 %. Dále zde 10 % respondentů uvedlo, že se věnuje samostudiu ST více ve skupině, a po jednom hlasu získali možnosti *rovnocenně*, *pouze ve skupině* a *samostudiu ST se nevěnuji*.



Graf 18 Věnujete se samostudiu ST více individuálně nebo ve skupině? (otázka č. 33)

Zajímalo nás, jak velké tvoří studenti **skupiny** při samostudiu ST. Na UK respondenti nejčastěji odpovídali (53 %), že pracují ve dvojici, zbytek pak pracuje ve skupinách čítajících 2–4 studenty. Ve Štýrském Hradci pracuje ve skupinách o 2–4 studentech 60 % respondentů, jedna třetina (33 %) pracuje ve dvojicích a jeden student uvedl, že pracuje ve skupinách čítajících více než 4 studenty.

Dále jsme se ptali, **co se studenti snaží** při samostudiu ST **zlepšit**. Zde mohli respondenti opět označovat více možností.



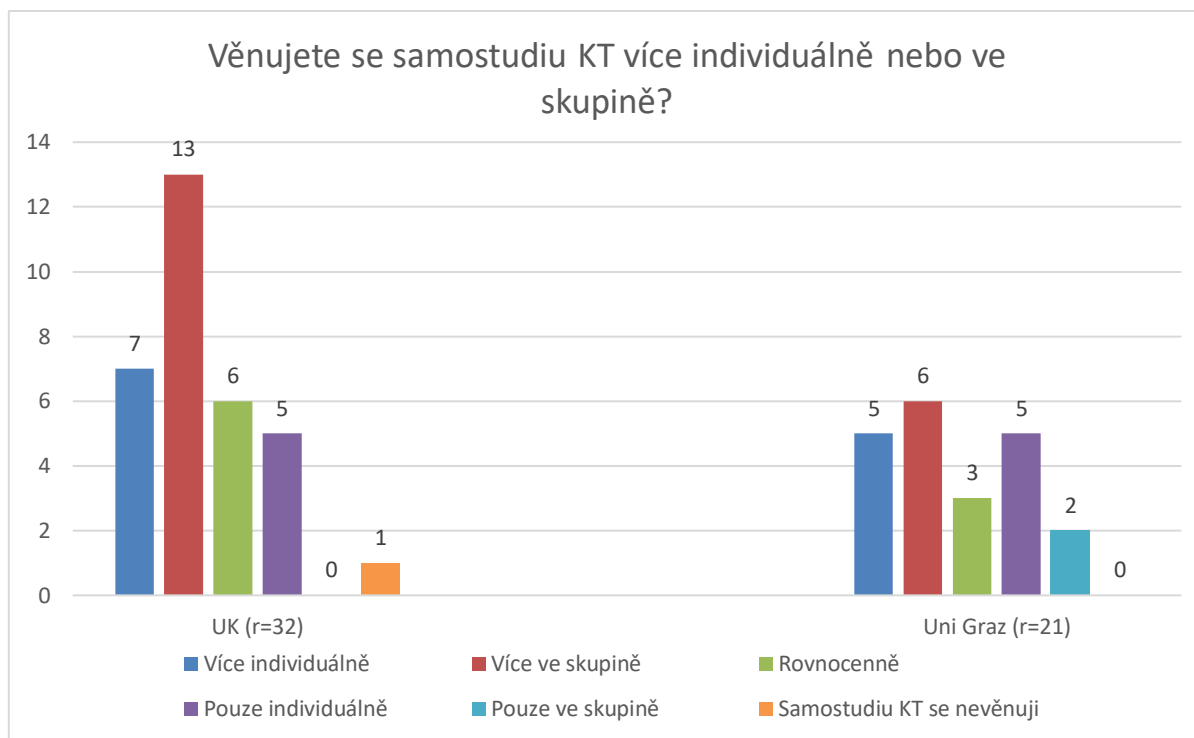
Graf 19 ST: Co konkrétně se samostudiem snažíte zlepšit?* (otázka č. 35)

Na obou pracovištích získaly vysoký počet hlasů první čtyři nabízené možnosti, na UK volil největší počet respondentů možnost *aktivní poslech s analýzou* (81 %), ve Štýrském Hradci byla nejčastěji označena možnost *jazyková stránka cílového sdělení* (70 % respondentů). Na UK také celkem 3 respondenti uvedli, že se samostudiem ST nesnaží zlepšit nic konkrétního, ve Štýrském Hradci tuto možnost neoznačil nikdo.

Dále jsme se ptali, zda se studenti věnují při samostudiu ST také **šušotáži** a **ST s textem**. Na UK všichni respondenti uvedli, že se šušotáži nevěnují a 88 % respondentů uvedlo, že se nevěnuje ani ST s textem. Ve Štýrském Hradci jsou výsledky velmi podobné, šušotáži se zde věnuje 1 respondent a u ST s textem uvedlo 75 % respondentů že se mu nevěnuje.

6.6.3.4 Konsekutivní tlumočení

Opět jsme nejdříve zjišťovali, zda studenti cvičí KT více individuálně nebo ve skupinách. Zde již byly odpovědi rozmanitější.

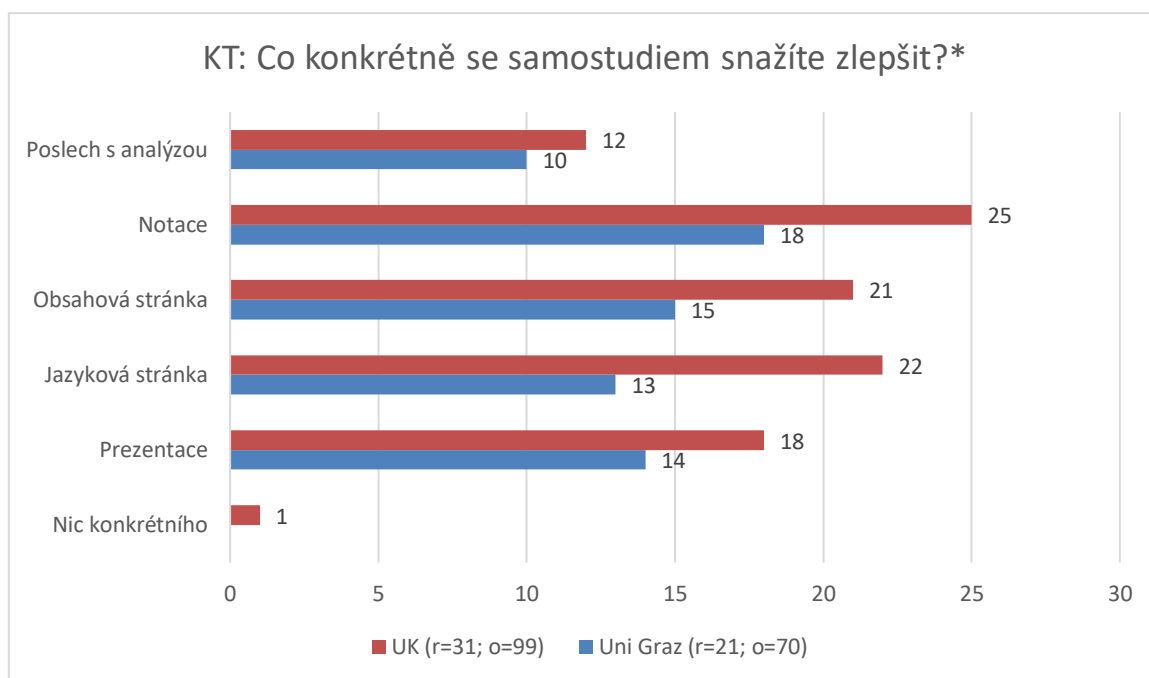


Graf 20 Věnujete se samostudiu KT více individuálně nebo ve skupině? (otázka č. 38)

Na obou pracovištích se podle očekávání většina respondentů věnuje samostudiu KT více ve skupině (UK 40 %, Uni Graz 29 %). Pokud však sečteme počet studentů, kteří uvedli, že se samostudiu KT věnují pouze individuálně a více individuálně, dostaneme se na UK na téměř shodnou hodnotu (38 %), jako u počtu studentů, kteří označili možnost *více ve skupině*. Ve Štýrském Hradci se po součtu těchto dvou možností dostaneme dokonce na vyšší hodnotu (48 %). Nemůžeme tak jednoznačně říct, že by se studenti věnovali samostudiu KT více ve skupině. Zdá se, že ve Štýrském Hradci se mu věnují naopak více individuálně.

Pokud studenti na UK pracují při samostudiu KT ve **skupinkách**, jedná se nejčastěji o dvojice (58 %) respondentů, zbývající respondenti uvedli velikost skupin 2–4. Ve Štýrském Hradci pracuje 75 % respondentů ve skupinkách o 2–4 studentech a zbytek po dvojicích. Skupinky čítající více než 4 studenty neuvedl u KT žádný respondent.

I u konsekutivního tlumočení jsme se studentů ptali, co konkrétně se **snaží** samostudiem zlepšit.



Graf 21 KT: Co konkrétně se samostudiem snažíte zlepšit?* (otázka č. 40)

Na UK se nejvíce respondentů snaží při samostudiu KT zlepšit *notaci* (81 %), *jazykovou stránku* cílového sdělení (71 %) a *obsahovou stránku* cílového sdělení (68 %). Ve Štýrském Hradci je situace podobná, nejvíce studentů se zaměřuje rovněž na notaci (86 %) dále zde uváděl podobný počet respondentů obsahovou stránku (71 %), prezentaci (58 %) a jazykovou stránku (71 %). Na UK jeden respondent uvedl, že se nezaměřuje na nic konkrétního.

Studenti dále v převážné většině uváděli, že se při samostudiu KT nevěnují nácviku **bilaterálního tlumočení** (UK 90 % respondentů, Uni Graz 76 %). Většina respondentů však věnuje zvláštní pozornost nácviku tlumočnické **notace** (UK 58 %, Uni Graz 71 %). Ptali jsme se tedy, jaké techniky při nácviku tlumočnické notace volí. Zde mohli studenti opět uvést více možností, včetně komentáře. Nejvíce respondentů uvedlo, že si prochází svou notaci pořízenou při hodinách tlumočení a snaží se vymyslet lepší řešení zápisu (UK 83 % respondentů, Uni Graz 93 %). Jen minimum studentů označilo možnost *přepisování novinových článků či jiných textů* (UK 1 respondent, Uni Graz 2 respondenti). V komentářích studenti z UK uváděli, že si *porovnávají zápis s kolegou a inspirují se* (R 25), *trénují notaci za poslechu různých projevů, poté svou notaci prochází a snaží se ji vylepšit* (R 30) a *osvěžují symboly, provádí brainstorming nad symboly k danému tématu, trénují psát si méně a více si pamatovat* (R 16).

6.3.3.5 Shrnutí

Z analýzy dat u třetí výzkumné otázky vyplynulo, že na obou pracovištích obvykle věnují studenti svému samostudiu 30 min. až 1 hodinu. To můžeme považovat za optimální délku, neboť jak jsme uváděli výše, cílené cvičení by mělo být omezeno na dobu, po níž je člověk schopen se plně soustředit, což u vysokoškolských studentů odpovídá právě 1 hodině (str. 25). Ve Štýrském Hradci se studenti věnují KT v samostudiu více než studenti na UK, kteří se zase věnují o něco více ST. Dále jsme zjistili, že nejvíce respondentů na obou pracovištích trénuje tlumočení do jazyka A i B rovnocenně, na UK je však také významný počet studentů, kteří tlumočí buď více do jazyka A, nebo do jazyka B.

Velký rozdíl se objevil u tlumočení z listu, kterému se výrazná většina studentů UK v samostudiu nevěnuje, zatímco ve Štýrském Hradci je tomu naopak. Ani na jednom pracovišti si však výrazná většina respondentů nestanovuje před samostudiem cíl, což, jak jsme uváděli výše, je jedna z hlavních zásad cíleného cvičení (viz str. 25). Převážná většina respondentů z obou pracovišť si rovněž nevede žádné záznamy o svém samostudiu, které jsou důležitým metakognitivním nástrojem (viz str. 29) a jejich vedení je doporučováno (Heine 2000; Motta 2013; 2011). Výrazná většina respondentů z obou pracovišť již ale v souladu s doporučeními (viz str. 37–38) uvedla, že se při samostudiu nahrává a s nahrávkami dále pracuje. Ve Štýrském Hradci více studentů než na UK odevzdává nahrávky svého samostudia vyučujícím ke zhodnocení. Další odlišnosti jsme zaznamenali při práci s nahrávkami. Rakouští studenti uváděli, že své nahrávky také transkribují, což na UK nečiní žádný respondent. Dále se ukázalo, že nejčastěji používanými databázemi a zdroji projevů pro nácvik tlumočení jsou pro studenty z obou pracovišť Speech Repository a Youtube.

U skupinového samostudia více než třetina respondentů obou pracovišť uvedla, že se mu nevěnuje vůbec, zbývající studenti trénují při skupinovém samostudiu spíše KT. Skupiny tvoří studenti nejčastěji podle svých jazykových kombinací, náhodně a ve Štýrském Hradci také často podle pokročilosti jednotlivých studentů. Na UK dále třetina respondentů uváděla, že tvoří skupiny se svými kamarády. Další rozdíl jsme zaznamenali u rozdělování rolí při skupinovém samostudiu. Na UK si většina respondentů role nerozděluje vůbec, zatímco ve štýrském Hradci výrazná většina studentů vypověděla, že ano, případně alespoň někdy. Ve Štýrském Hradci si také více než na UK studenti stanovují předem téma pro skupinové samostudium a provádí na jeho začátku přípravná cvičení. Zdá se tedy, že rakouští studenti postupují při skupinovém samostudiu systematičtěji. Na UK dále většina studentů pronáší projevy pro své kolegy na základě poznámek, zatímco ve Štýrském Hradci jsou projevy mnohem častěji také předčítány a pronášeny spontánně. Čeští studenti se však oproti rakouským

vyznačují strukturovanější zpětnou vazbou, kterou si vzájemně poskytují. Jejich zpětná vazba je nejčastěji strukturována stejně, jako ji strukturují vyučující v seminářích, a malá část studentů používá také jednotný hodnotící formulář. Ve Štýrském Hradci naopak studenti ve většině případů svou zpětnou vazbu nijak jednotně nestrukturují.

Samostudiu simultánního tlumočení se věnuje většina respondentů na obou pracovištích spíše individuálně. Pokud pracují ve skupinách, tak jsou to na UK nejčastěji dvojice, ve štýrském Hradci potom skupiny o 2–4 studentech. Šušotáž a ST s textem nemají pro většinu studentů v samostudiu své místo, šušotáží se nevěnuje téměř nikdo a ST s textem převážná většina také ne, ve Štýrském Hradci se mu však věnuje alespoň čtvrtina respondentů.

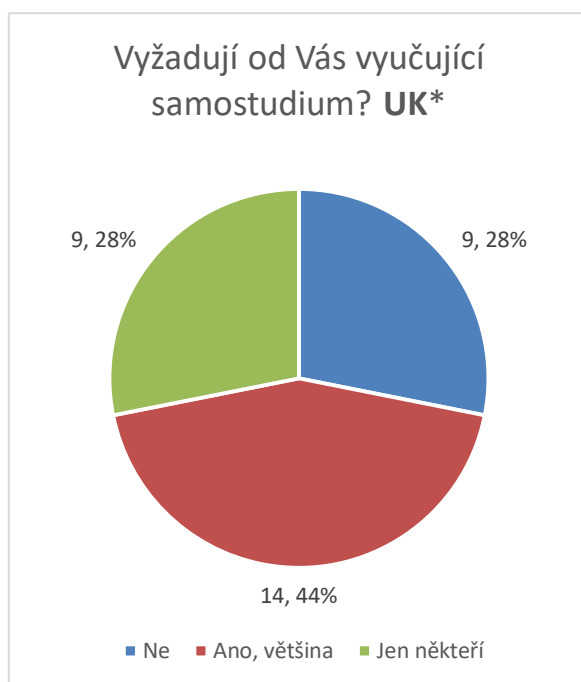
Konsekutivnímu tlumočení se již více studentů věnuje ve skupinách, i když stále nepřevládají nad těmi, kteří se mu věnují více individuálně. Velikost skupin je zde pro obě pracoviště stejná jako u ST. Většina studentů se nevěnuje v samostudiu bilaterálnímu tlumočení – na UK opět výrazná většina, zatímco ve Štýrském Hradci se mu věnuje alespoň čtvrtina respondentů. Již větší pozornosti se těší tlumočnická notace, které se věnuje nadpoloviční většina studentů – ve Štýrském Hradci jsou to téměř tři čtvrtiny, tedy opět o něco více. Většina respondentů postupuje tak, že prochází svou notaci pořízenou při seminářích a snaží se přijít na lepší řešení.

6.6.4 Výzkumná otázka č. 4

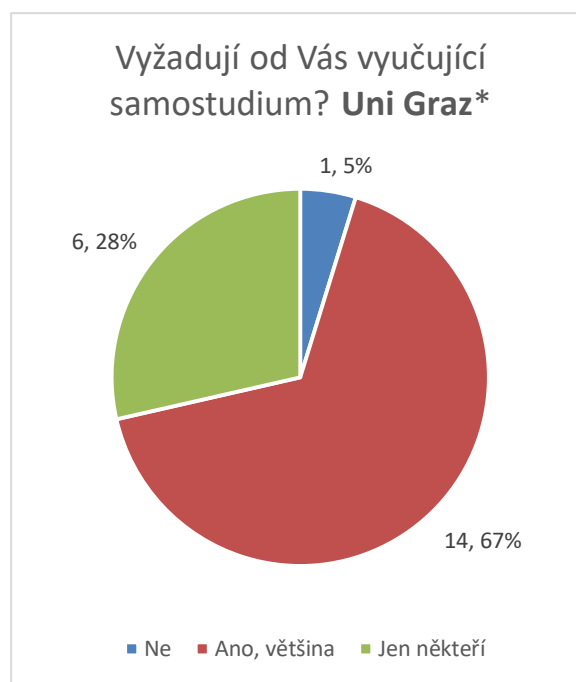
Jaká je role vyučujících ve studentském samostudiu a jejich postoj k němu? (studentský dotazník: otázky č. 6 a 7, učitelský dotazník)

Vyučují na obou pracovištích, kteří odpovídali na náš dotazník, všichni **považují za důležité**, aby se studenti tlumočnictví věnovali samostudiu, a všichni také studenty k samostudiu **motivují**. Ve Štýrském Hradci všichni vyučující uvedli, že studentům samostudium doporučují, na UK byla tato odpověď také nejčastější (7 z 10 vyučujících). Zbývající tři vyučující uvedli, že od studentů **vyžadují** pravidelné samostudium a průběžně kontrolují, zda ho plní.

Zeptali jsme se také studentů, zda od nich vyučující vyžadují samostudium. Na obou pracovištích většina respondentů uvedla, že ano, že od nich samostudium vyžaduje většina vyučujících. Ve Štýrském Hradci to však byla výraznější většina respondentů (UK 44 %, Uni Graz 67 %). Na UK dále téměř třetina respondentů (28 %) uvedla, že od nich samostudium vyžadují jen někteří vyučující, a zbývající třetina (28 %) uvedla, že od nich samostudium vyučující nevyžadují. Ve štýrském Hradci tuto možnost zvolil pouze jeden respondent a třetina respondentů (29 %) uvedla, že od nich samostudium vyžadují jen někteří vyučující.



Graf 22 Vyžadují od Vás vyučující samostudium? UK* (otázka č. 6)

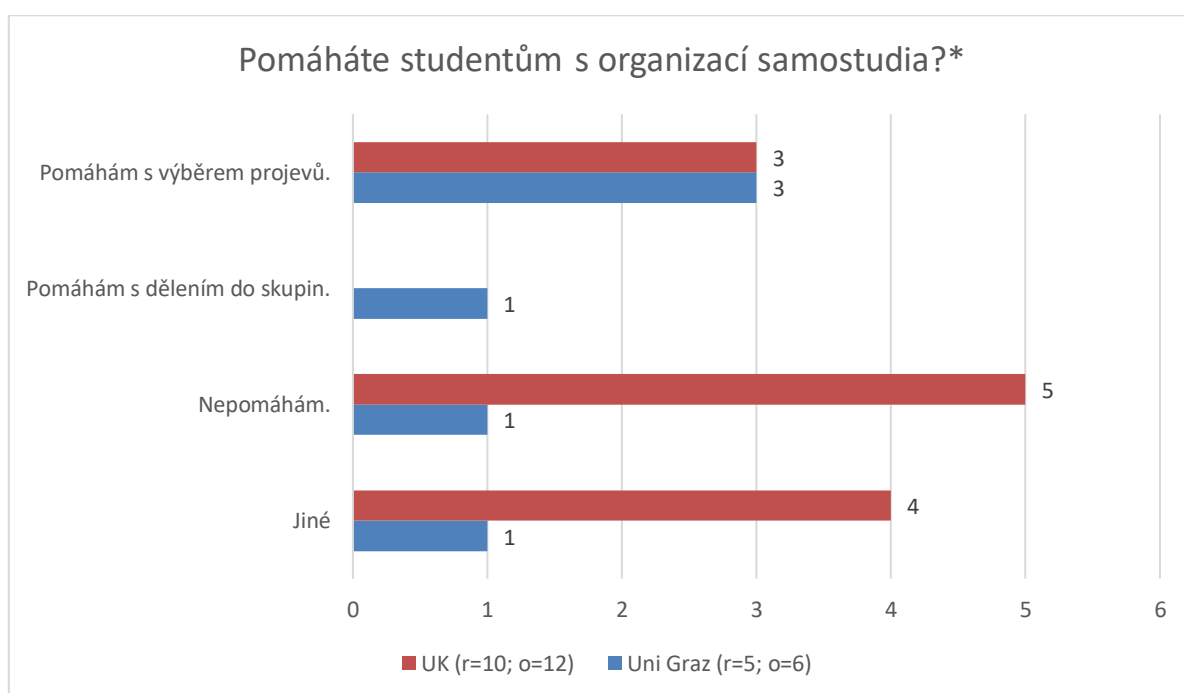


Graf 23 Vyžadují od Vás vyučující samostudium? Uni Graz* (otázka č. 6)

Převážná většina vyučujících na obou pracovištích dává studentům možnost, aby jim posílali **nahrávky** svého samostudia ke zhodnocení (na UK 9 z 10 respondentů a na Uni Graz 4 z 5). Již výrazně méně vyučujících však studentům doporučuje vést si za účelem sebekontroly **záznamy** o uskutečněném samostudiu, například formou deníku. Na UK doporučují studentům deníky 4 z 10 respondentů, ve Štýrském Hradci 1 z 5.

Dále jsme se vyučujících ptali, zda se studenty hovoří o tom, jak by mělo efektivní samostudium vypadat, a jaké **instrukce** jim případně poskytují. Zde bylo možné označit více možností, případně připsat komentář. Na UK 3 respondenti z 10 uvedli, že studentům ohledně samostudia žádné rady neposkytují. Dále 6 respondentů uvedlo, že studentům poskytují instrukce týkající se přípravy projevů, stejný počet respondentů radí studentům také v tom, jak by mělo vypadat hodnocení tlumočnického výkonu. Jeden respondent také uvedl, že studentům poskytuje instrukce formou simulace skupinového samostudia přímo na semináři tlumočení. Ve Štýrském Hradci tuto možnost zvolil také jeden respondent. Celkem 4 respondenti z 5 zde uvedli, že studentům radí s hodnocením tlumočnického výkonu a 3 respondenti radí také s přípravou projevů. Na rozdíl od UK ve Štýrském Hradci žádný respondent neuvedl, že studentům rady neposkytuje.

Poté jsme se vyučujícími ptali, zda studentům **pomáhají** také **s organizací** samostudia. Chtěli jsme zjistit, zda jim například pomáhají s výběrem vhodných projevů odpovídajících jejich úrovni, případně jim vhodné projevy sami poskytují, nebo zda jim u skupinového samostudia pomáhají s dělením do skupin, aby byly vyvážené. I zde mohli vyučující označit více možností, případně připsat vlastní komentář. Na UK 5 respondentů z 10 nepomáhá studentům vůbec a 3 respondenti pomáhají s výběrem vhodných materiálů a projevů k samostudiu. Pomoc s dělením do skupin zde neoznačil žádný respondent. Ve Štýrském Hradci pomáhají studentům s výběrem projevů 3 z 5 respondentů, 1 respondent uvedl, že pomáhá studentům s dělením do skupin, a možnost *nepomáhám* označil také 1 respondent.



Graf 24 Pomáháte studentům s organizací samostudia?* (učitelský dotazník, otázka č. 6)

Celkem 5 vyučujících připsalo také komentář. Dva zde citujeme:

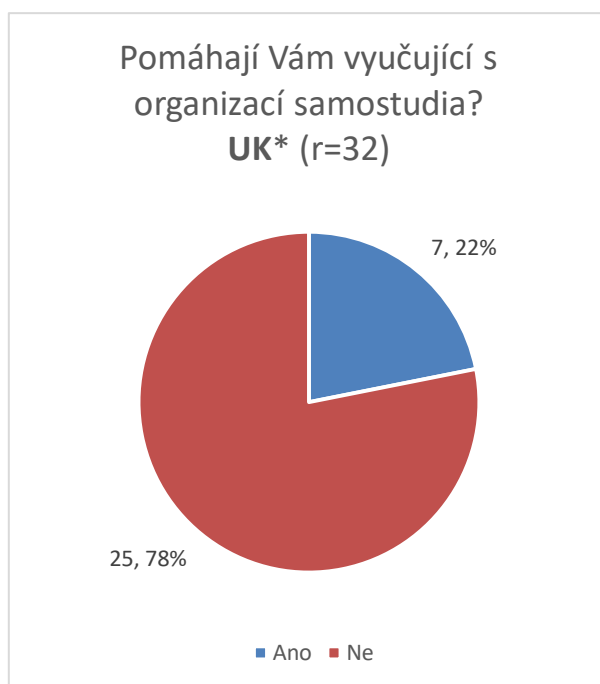
- UK R 2: „*Studenti připravují projevy téměř na každou hodinu. Málokdy se nám podaří přetlumočit na hodině všechno (vždy samozřejmě mám i vlastní projevy). Každou hodinu studentům doporučuji, aby nepoužité projevy využili v rámci skupinového samostudia. (...)*“
- UK R 6: „*Pravidelně posílám studentům nahrávky z výuky, aby si je v rámci samostudia či vlastní přípravy znovu tlumočili.*“

Dále se dva respondenti, jeden ze Štýrského Hradce a jeden z UK, vyjádřili v tom smyslu, že studentům rádi pomohou, pokud je o to požádají. Jeden respondent z UK poskytl podrobnější popis toho, jak je studentům při organizaci samostudia nápomocen:

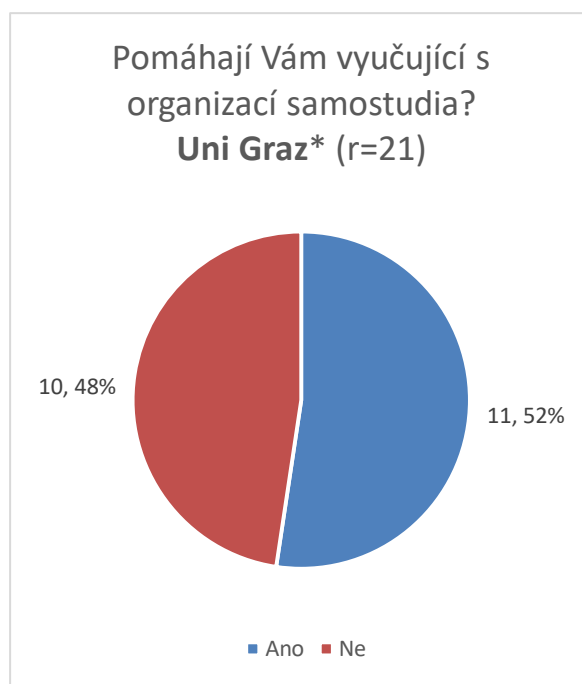
- Zajišťuje jim přístup k učebnám pro samostudium KT (poskytuje studentům rozvrh volných učeben a zaručuje se za ně u vrátných).
- Před některými semináři doporučuje konkrétní projev ze Speech Repository na stejné téma, jaké je na programu semináře.
- Dává k dispozici nahrávky některých svých projevů ze seminářů (nebo dodatečně nahraje projev, který se na semináři nestihl), a také projevy, které si připravili a přednesli sami studenti (samozřejmě s jejich souhlasem).
- Poskytuje studentům všechny texty, které sloužily jako podklad pro tlumočení z listu.
- Vybere projev ze Speech Repository, který si studenti za úkol přetlumočí a ve dvojicích vzájemně svůj výkon ohodnotí. K tomuto účelu si vymění nahrávku i transkript svého tlumočení, transkript originálu dodá vyučující. Písemnou analýzu výkonu studenti odevzdávají vyučujícímu i sobě navzájem. Tímto způsobem mají studenti možnost nacvičit si translatologickou analýzu, která je samostatnou disciplínou u SZZK.

Tento postup můžeme považovat za vzorový příklad scaffoldingu (viz str. 21), kdy vyučující podporuje studenty v jejich samostudiu na několika úrovních, nejen organizačně při zajišťování učeben, ale také jim poskytuje nahrávky vlastních projevů, transkripty a další podklady. Navíc je systematicky připravuje na jednu ze státnicových disciplín.

Stejnou otázku, tedy zda vyučující pomáhají s organizací samostudia, jsme opět položili i studentům. Na UK převážná většina respondentů uvedla, že jim vyučující s organizací samostudia nepomáhají (78 %), ve Štýrském Hradci naopak těsná většina (52 %) uvedla, že ano.



Graf 25 Pomáhají Vám vyučující s organizací samostudia? UK* (otázka č. 7)



Graf 26 Pomáhají Vám vyučující s organizací samostudia? Uni Graz* (otázka č. 7)

6.6.4.1 Shrnutí

Na učitelské dotazníky nám zejména ve Štýrském Hradci odpovídal poměrně malý počet respondentů, výsledky průzkumu tak můžeme obtížněji zobecňovat. Výsledky je nutno posuzovat s vědomím toho, že ve Štýrském Hradci na dotazník odpovídalo o polovinu méně vyučujících než na UK.

I přesto je patrné, že vyučující na obou pracovištích považují samostudium za důležité a také se k němu snaží studenty motivovat. Na UK dokonce 3 respondenti uvedli, že od studentů samostudium vyžadují a kontrolují, zda ho plní. Ze studentského dotazníku potom vyplynulo, že ve Štýrském Hradci je více studentů, na něž vyučující kladou tento nárok. Na UK dokonce třetina studentů uvedla, že od nich vyučující samostudium nevyžadují vůbec.

Na obou pracovištích radí vyučující studentům s přípravou projevů k samostudiu i s hodnocením tlumočnického výkonu, někteří dokonce se studenty simulují skupinové samostudium přímo v semináři. Podle odpovědí studentů i vyučujících to vypadá, že v porovnání s UK je pomoc s organizací samostudia ve Štýrském Hradci poskytována více studentům. Na UK však zase jeden z vyučujících popsal značnou podporu, kterou studentům poskytuje po stránce motivační i organizační a kterou můžeme považovat za vzorový příklad scaffoldingu.

Shodu mezi porovnávanými pracovišti jsme však našli u nahrávek a deníků, kdy převážná většina vyučujících na obou pracovištích umožňuje studentům posílat jim nahrávky

svého samostudia ke zhodnocení a výrazně méně vyučujících studentům doporučuje vést si deníky či jiné záznamy o uskutečněném samostudiu. Potěšující je, že na obou pracovištích se našel 1 respondent, který ukazuje studentům, jak má efektivní samostudium vypadat přímo na semináři tlumočení, a to tím, že s nimi simuluje skupinové samostudium.

7. Diskuze

Na tomto místě bychom rádi uvedli, že komparativní aspekt našeho výzkumu se ukázal jako přínosný už při jeho samotné realizaci, kdy došlo ke sdílení praxe obou univerzitních pracovišť. Prof. Stachl-Peier z univerzity ve Štýrském Hradci uvítala, když jsme ji informovali o předmětu *I-coach tlumočení (elektronické databáze)*, který je na UK nově vypisován. Řekla, že se pokusí o implementaci takového předmětu i do jejich studijních plánů. Pro Ústav translatologie Univerzity Karlovy zase mohou být inspirací neformální tutoria realizovaná ve Štýrském Hradci.

Nyní bychom chtěli okomentovat několik zajímavých výsledků, které přinesla analýza dat. Zjistili jsme, že významná část studentů (na UK většina) se věnuje samostudiu pouze narázově. To není potěšující výsledek, zvláště když uvážíme, že dosažený výkon přímo souvisí s časem, který jedinec věnuje cílenému cvičení (viz str. 25). Jiné světlo však do situace vnáší skutečnost, že studenti, kteří takto odpověděli, se nechtějí v budoucnosti profesně věnovat tlumočení. Jak jsme uvedli výše, základním předpokladem pro cílené cvičení je motivace a jednou z častých překážek je právě fakt, že cílené cvičení není inherentně motivující činnost, neboť nepřináší okamžitou radost či odměnu. Je proto třeba, aby byli studenti motivováni ke zlepšení svého výkonu ještě před tím, než s cíleným cvičením začnou (viz str. 26), což, jak jsme zjistili, funguje právě u studentů, kteří se tlumočení chtějí věnovat, neboť ti uváděli, že se samostudiu věnují pravidelně. Je tedy již zřejmé, proč studenti odpovídali právě takto, a navíc se tím potvrzuje významná role motivace v cílem cvičení, o níž jsme v teoretické části hovořili.

Dalším důležitým zjištěním je skutečnost, že si studenti obou pracovišť v převážné většině nestanovují před samostudiem cíl. Víme přitom, že jedním z důležitých předpokladů cíleného cvičení je právě primární cíl zlepšit určitý aspekt svého výkonu. Jak jsme uvedli výše (viz str. 25), měli by studenti zahajovat cílené cvičení vždy s konkrétním cílem a vědět, na jakou dílčí dovednost se při něm budou zaměřovat. Tento zásadní předpoklad cíleného cvičení však u většiny respondentů splněn není. Rovněž jsme zjistili, že převážná většina respondentů z obou pracovišť si nevede žádné záznamy o svém samostudiu. Záznamy jsou přitom důležitým nástrojem autoregulace a jejich vedení pomáhá v rozvoji metakognitivních schopností (viz str. 29). Důvodů, proč studenti tyto základní aspekty cíleného cvičení ve svém samostudiu opomíjejí, může být několik. Je možné, že je nikdo o jejich důležitosti dostatečně nepoučil, nebo zkrátka nemají dostatek motivace pracovat na rozvoji svých dovedností skutečně efektivním způsobem.

Potěšilo nás však, že si všichni respondenti z obou pracovišť při skupinovém samostudiu poskytují vzájemně zpětnou vazbu, protože jak víme, bez adekvátní zpětné vazby

není efektivní učení možné a zlepšení by bylo i u velmi motivovaných jedinců a při opakování úkolů jen minimální (viz str. 25). Tento zásadu cíleného cvičení tedy studenti ve svém samostudiu uplatňují. Domníváme se, že studenti si poskytují zpětnou vazbu po vzoru vyučujících, kteří ji na hodinách poskytují také. S vědomím toho, že je důležité, aby zpětná vazba byla skutečně adekvátní, jsme přivítali zjištění, že na UK většina respondentů svou zpětnou vazbu strukturuje, a to buď podle kritérií používaných vyučujícími při výuce, nebo podle jednotného hodnotícího formuláře. Ve Štýrském Hradci bohužel převážná většina respondentů zpětnou vazbu nijak jednotně nestrukturuje a hodnotící formulář zde nepoužívá nikdo. Zajímavé však je, že většina respondentů ze Štýrského Hradce (na rozdíl od UK) si o zpětné vazbě, kterou dostávají od kolegů, vede záznamy. Ačkoliv si zde tedy studenti nevedou záznamy o samostudiu jako takovém, projevují se jejich autoregulační schopnosti na záznamech o zpětné vazbě, díky nimž mohou monitorovat svůj pokrok.

Dále se domníváme, že zjištěná vyšší četnost a pravidelnost samostudia u studentů prvních ročníků může na UK souviset se vznikem předmětu *I-coach tlumočení (elektronické databáze)*, a tedy s rostoucím povědomím o významu samostudia. Na obou pracovištích dále může být příčinou vyšší vytíženost studentů ve státnicovém ročníku a častější tlumočnická praxe, kvůli které mohou mít studenti pocit, že již tolik nepotřebují „trénovat nanečisto“.

Z výzkumu dále vyplynulo, že vyučující na obou pracovištích považují samostudium za důležité a studenty se k němu snaží motivovat. Odpovědi ve studentských dotaznících potom ukazují na to, že ve Štýrském Hradci je více studentů, kterým jsou vyučující při organizaci samostudia nápomocni. Rozsáhlou víceúrovňovou podporu popsal také jeden vyučující z UK. Víme přitom, že podpora ze strany vyučujících je při cíleném cvičení důležitá. Pokud se například studentův výkon ani při soustavném cvičení nezlepšuje, může být na vině například špatně zvolená metoda a na učiteli je, aby poradil s výběrem vhodných cvičení, poskytl zpětnou vazbu a doporučil, na co se zaměřit a jak postupovat (str. 25, 27).

Dosažené výsledky bychom nyní rádi porovnali s výzkumem, který v rámci své diplomové práce provedla Navrátilová (2017: 71–87). Oba výzkumy se rozcházejí v jednom zásadním bodě, a to v tom, jak často se studenti samostudiu věnují. Podle výsledků Navrátilové se téměř dvě třetiny respondentů věnují samostudiu alespoň jednou týdně, nebo dokonce častěji, zatímco nám vyšlo, že se většina respondentů na UK (44 %) věnuje samostudiu pouze narázově. Tuto možnost u Navrátilové zvolilo pouze 14 % respondentů. Tato neshoda je pravděpodobně dána rozdílným složením vzorku populace. Z výzkumu Navrátilové bohužel není možné zjistit, jakou měrou v něm byli zastoupeni studenti jednotlivých ročníků. Můžeme se ale domnívat, že

je jednalo převážně o studenty prvního ročníku, neboť ti v našem výzkumu, v porovnání se studenty druhého a vyššího ročníku, také častěji vypovídali, že se věnují samostudiu pravidelně.

U většiny ostatních otázek, které měly oba výzkumy společné, se výsledky naopak převážně shodovaly. Za nejzásadnější považujeme otázku stanovování dílčích cílů pro samostudium, na níž v obou výzkumech studenti odpovídali převážně negativně, tedy že si cíle nestanovují, případně, u Navrátilové, nevědí přesně, na čem chtějí pracovat, když se do samostudia pouští. K dalším shodným bodům patří nejčastěji uváděná délka samostudia, která byla v obou výzkumech 30–60 minut, nebo nejčastěji používaná elektronická databáze projevů, kterou v obou výzkumech u studentů UK představuje Speech Repository. Dále u Navrátilové přibližně polovina respondentů uvedla, že se při samostudiu nahrává a s nahrávkami dále pracuje. V našem výzkumu na UK vypověděla výraznější většina respondentů (84 %), že se nahrává a s nahrávkami dále pracuje 78 % z nich. Vyšší procenta mohou být v našem výzkumu opět dána odlišným složením vzorku populace.

Na závěr bychom rádi uvedli, že v našem výzkumu mohlo dojít k určitému zkreslení způsobenému tím, že jsme se respondentů neptali na jejich jazykovou kombinaci. Známe tak jejich ročník studia, to, zda v tomto akademickém roce skládají SZZK i to, zda se chystají v budoucnu profesně věnovat tlumočení, ale nevíme, nakolik byli ve výzkumu zastoupeni studenti jednotlivých jazykových kombinací. Uvědomujeme si, že jazyková kombinace, a tedy příslušnost ke konkrétní užší skupině studentů na daném pracovišti a navštěvování hodin odlišných vyučujících, může mít také vliv na samostudijní návyky studentů. Při sestavování dotazníku jsme tuto otázku nezařadili z toho důvodu, že nám šlo především o porovnání chování studentů z několika pracovišť, jejichž nabídka jazykových kombinací si vzájemně neodpovídá. Přišlo nám tedy důležitější zjistit ročník studia a další uvedené faktické informace, které jsou srovnatelné napříč jednotlivými pracovišti a které jsme také při analýze výsledků zohlednili. Připouštíme však, že informace o jazykových kombinacích by mohly pomoci lépe určit reprezentativnost vzorku populace v rámci každého jednotlivého pracoviště.

Pokud by měl být v budoucnu realizován další výzkum v této oblasti, domníváme se, že by bylo přínosné zaměřit se v jeho rámci opět na výměnu zkušeností s jinými univerzitami, která se ukázala jako inspirativní a přínosná. Dále by bylo nepochybně zajímavé provést longitudální studii a pozorovat na určité skupině studentů, jak se s postupem času mění jejich výkon v závislosti na intenzitě efektivního cíleného cvičení. Případně by bylo dobré porovnávat měnící se výkon studentů, kteří se věnují samostudiu intenzivně a pracují v souladu se zásadami cíleného cvičení, s výkonem těch, kteří se samostudiu věnují jen minimálně.

8. Závěr

Tato diplomová práce se zabývá tlumočnickým samostudiem. Jedná se o teoreticko-empirickou studii, jejímž cílem bylo zmapovat přístup studentů tlumočnictví k samostudiu a jejich postupy při něm, stejně jako roli vyučujících v tlumočnickém samostudiu, tedy to, nakolik studenty k samostudiu motivují a podporují je při něm. Prováděný výzkum měl komparativní charakter a jeho cílem bylo porovnat samostudiijní praxi na Ústavu translatologie Univerzity Karlovy a minimálně jednom dalším univerzitním pracovišti s výukou tlumočnictví, kterým se stal Ústav pro teoretickou a aplikovanou translatologii Univerzity Karla Františka ve Štýrském Hradci. Těší nás ochota, s jakou se toto zahraniční pracoviště zapojilo do našeho výzkumu, i vysoká odezva ze strany studentů univerzity ve Štýrském Hradci. Musíme však podotknout, že odezva z řad vyučujících zde byla poměrně nízká, a proto se výsledky získané od tohoto vzorku populace nedají dost dobře zobecňovat.

V teoretické části jsme si nejprve definovali tlumočnické samostudium pro účely této diplomové práce, krátce pojednali o jeho významu a zmínili některé minulé výzkumy, které se touto problematikou také zabývali. Poté jsme se věnovali teoriím učení, kde jsme se zaměřili na konstruktivismus s důrazem na roli učitele v konstruktivistické výuce, což bylo pro nás důležité téma, neboť rolí vyučujících jsme se zabývali také v samotném výzkumu. Věnovali jsme se rovněž kooperativnímu učení, které bylo pro naši práci opět nezbytné, a to kvůli skupinovému samostudiu, na něž jsme se později ve výzkumu také zaměřovali.

V další části jsme pojednali o tlumočnickém samostudiu jako o cíleném cvičení, přičemž jsme představili koncept cíleného cvičení podle Ericssona, popsali rozdíly mezi začátečníky a profesionály a objasnili důležitost metakognitivních a autoregulačních schopností v tlumočnickém samostudiu. Poté jsme se zabývali tlumočnickým samostudiem v praxi, opět s důrazem na skupinové samostudium a také na zpětnou vazbu a připomněli zásady pro přípravu projevů určených k samostudiu. Zmínili jsme rovněž cvičení vhodná k nácviku jednotlivých typů tlumočení a elektronické nástroje a databáze projevů, které je možné v tlumočnickém samostudiu využívat.

Náplní empirické části této práce byla analýza dat získaných dotazníkovým šetřením na obou porovnávaných pracovištích. S ohledem na cíle výzkumu jsme si stanovili celkem čtyři výzkumné otázky a při jejich zodpovídání jsme zapojili srovnávací hledisko. Ukazovali jsme tedy podobnosti i rozdíly obou pracovišť u každé výzkumné otázky. Domníváme se, že se nám podařilo získat přehled o postoji studentů k samostudiu a také o jejich postupu při něm, což byl hlavní cíl výzkumu. Srovnání obou univerzit ukazuje na podobné tendence, neboť v zásadních otázkách, jako byla například pravidelnost samostudia, stanovování cílů a vedení záznamů

o samostudiu či práce ve skupině odpovídali studenti obou pracovišť velmi podobně. Zjistili jsme tak rozdíl v pravidelnosti samostudia studentů prvních a vyšších ročníků, který platí pro obě univerzity, tedy to, že většina studentů v prvním ročníku si tlumočí pravidelně, zatímco studenti posledního ročníku se věnují samostudiu spíše nárazově. Potvrdili jsme si také význam motivace v tlumočnickém samostudiu, když jsme shledali, že studenti, kteří plánují tlumočnickou budoucnost, se samostudiu věnují pravidelně. Dále se ukázalo, že většina studentů si nestanovuje dílčí cíle pro samostudium, nevede si záznamy o samostudiu a také to, že přibližně třetina respondentů na obou pracovištích se vůbec nevěnuje skupinovému samostudiu. Výrazný rozdíl mezi porovnávanými pracovišti jsme naopak zaznamenali u tlumočení z listu, kterému se většina studentů na UK nevěnuje, zatímco ve Štýrském Hradci ano. Dále bylo zajímavým srovnáním to, že studenti ve Štýrském Hradci své nahrávky pořízené při tlumočnickém samostudiu transkribují, což na UK žádný respondent neuvedl.

Vyučující na obou univerzitách se snaží studenty k samostudiu motivovat a podporovat je v něm. Z odpovědí studentů je patrné, že ve Štýrském Hradci se více studentů může těšit pomoci s organizací samostudia ze strany vyučujících. Důležitým zjištěním bylo dále to, že obě univerzity poskytují studentům potřebné zázemí pro samostudium a studenti jsou k samostudiu vedeni. Na UK má toto vedení formálnější podobu díky vypsání předmětu, v jehož rámci studenti pravidelně plní samostudium a jsou odměněni kredity. Je zde však zřejmá potřeba lépe studenty informovat o existenci toho předmětu, neboť se ukázalo, že více než třetina respondentů o něm neví. Ve Štýrském Hradci zatím fungují pouze neformální tutoria, tedy dobrovolné doplňkové hodiny tlumočení vedené studenty.

Potěšilo nás, že tento komparativní výzkum vedl ke sdílení dobré praxe a může na jednotlivých univerzitách dále přispět k rozvoji metod jak efektivně vést studenty k samostudiu. Domníváme se také, že tento výzkum může zúčastněným respondentům pomoci uvědomit si význam samostudia na cestě k profesionálnímu tlumočnickému výkonu a dát jim podnět k pravidelnějšímu a efektivnějšímu samostudiu.

9. Bibliografie

Primární zdroje

BERTRAD, Yves. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, 1998. Studium. ISBN 80-7178-216-5.

BRANSFORD, John, BROWN, Ann a COCKING, Rodney. *How people learn. Brain, mind, experience and school* [online]. Washington, D.C.: National Academy Press, 2000 [cit 7. 3. 2017]. Dostupné z: <http://www.colorado.edu/MCDB/LearningBiology/readings/How-people-learn.pdf>

ČEŇKOVÁ, Ivana. *Úvod do teorie tlumočení*. Druhé, opravené vydání. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, 2008. ISBN 978-80-87218-09-9.

DINGFELDER STONE, Maren. *(Self-)Study in Interpreting: Plea for a Third Pillar*. In ANDRES, Dörte; BEHR, Martina *To Know How to Suggest...: Approaches to Teaching Conference Interpreting*. Berlin: Frank & Timme, 2015. ISBN 9783732901142.

DUFFY, Thomas a Donald CUNNINGHAM. *Constructivism: implications for the design and delivery of instruction*. In *Handbook of research for educational communications and technology* [online]. The Association for Educational Communications and Technology, 1996 [cit 7. 3. 2017]. Dostupné z: <http://www.aect.org/edtech/ed1/07/index.html>

ERICSSON, K. Anders, Ralf. Th. KRAMPE a Clemens TESCH-ROMER. *The Role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance*. Psychological Review [online]. 1993, Vol. 100, No. 3, 363-406. ISSN 0033-295x [cit. 11. 3. 2017]. Dostupné z: <http://projects.ict.usc.edu/itw/gel/EricssonDeliberatePracticePR93.pdf>

ERICSSON, K. Anders. *Expertise in interpreting, An expert – performance perspective*. Interpreting: international journal of research and practice in interpreting. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2000, Vol. 5, No. 2, 187-220. ISSN 1384-6647.

GILLIES, Andrew. *Conference Interpreting: a student's practice book*. Milton Park, Abingdon, Oxon: Routledge, 2013. ISBN 978-0-415-53236-5.

GORM HANSEN, Inge a Miriam SHLESINGER. *The silver lining. Technology and self-study in the interpreting classroom*. Interpreting: international journal of research and practice in interpreting. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2007, 9(1), 95–118. ISSN 1384-6647.

HEINE, Manfred J. *Effektives Selbststudium – Schlüssel zum Erfolg in der Dolmetschausbildung*. In KALINA, Sylvia, BUHL, Silke a GERZYMISCH-ARBOGAST, Heidrun: *Dolmetschen: Theorie - Praxis – Didaktik* [online]. Roehrig Verlag, 2000 [cit. 14. 2. 2017]. Dostupné z: <http://interpreters.free.fr/simultaneous/PracticeHeine.htm>

HALE, Sandra a Jemina NAPIER. *Research methods in interpreting: a practical resource*. London: Bloomsbury, 2013. Research Methods in Linguistics. ISBN 978-1-4411-6851-1.

HERBERT, Jean. *The interpreter's handbook: how to become a conference interpreter*. 2nd ed. revised and enlarged. Genève: Université de Genève, 1968.

CHROMÝ, Jan. *Práce s empirickými daty: příručka pro studenty Bc. studia ČJL* [online]. 1. vyd. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2014 [cit. 2. 5. 2017] ISBN 9788024628011. Dostupné z: http://ucjtk.ff.cuni.cz/wp-content/uploads/sites/57/2015/11/prace_s_emp_daty.pdf

Kalina, Sylvia. *Die Dolmetschlehre im elektronischen Zeitalter*. In SCHMITT, Peter A, HEROLD, Susann a WEILANDT, Anette (eds.): *Translationsforschung. Tagungsberichte der LICTRA*, IX. Frankfurt a. M., 2011. Peter Lang, 419–431.

KORNAKOV, Peter. *Five principles and five skills for training interpreters*. Meta [online]. 2000, Vol. 45, No. 2, 241–248 [cit. 7. 2. 2017]. Dostupné z: <http://www.brad.ac.uk/staff/pkkornakov/FIVEprinciples.pdf>

MACKINTOSH, Jennifer. *Interpreters are Made not Born*. Interpreting: international journal of research and practice in interpreting. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1999, Vol. 4, No. 1, 67–80. ISSN 1384-6647.

MOSER-MERCER, Barbara, Ulrich Hans FRAUENFELDER, Beatriz CASADO a Alexander KÜNZLI. *Searching to define expertise in interpreting*. In: ENGLUND DIMIROVA, B. a HYLSTENSTAM, K. (Ed.). *Language processing and simultaneous interpreting: Interdisciplinary perspectives* [online]. John Benjamins Publishing Company, 2000, 107–131 [cit. 14. 2. 2017]. Dostupné z: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:83933>

MOSER-MERCER, Barbara. *Skill acquisition in interpreting*. The Interpreter and Translator Trainer, 2008. Vol. 2, No. 1, 1–28. ISSN 1757-0417.

MOSER-MERCER, Barbara. *Simultaneous interpreting: Cognitive potential and limitations*. Interpreting: international journal of research and practice in interpreting. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2000/2001. Vol. 5, No. 2, 83–94. ISSN 1384-6647

MOTTA, Manuela. *Facilitating the novice to expert transition in interpreter training: a "deliberate practice" framework proposal*. Studia UBB Philologia [online]. 2011, Vol. 56, No. 1, 27–42. ISSN 1220-0484 [cit. 2. 3. 2017]. Dostupné z: <http://www.diacronia.ro/ro/indexing/details/A8159/pdf>

MOTTA, Manuela. *Evaluating a blended tutoring program for the acquisition of interpreting skills: Implementing the theory of deliberate practice*. Dizertační práce. University of Geneva, ETI, 2013. Nepublikováno.

NAVRÁTILOVÁ, Kateřina. *Sebehodnocení a vrstevnické hodnocení při tlumočnickém samostudiu* [online]. Diplomová práce. Ústav translatologie, Filozofická fakulta, Univerzita Karlova, 2017, nepublikováno [cit. 20. 4. 2017]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/176620/25740968/>

PALINCSAR, A. Sullivan. *Social constructivist perspectives on teaching and learning*. Annual Review of Psychology [online]. 1998 [cit 7. 2. 2017]. Dostupné z: <https://gsueds2007.pbworks.com/f/Palinscar1998.pdf>

PASS, Susan. *Parallel paths to constructivism: Jean Piaget and Lev Vygotsky*. Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing, 2004.

ROHLÍKOVÁ, Lucie a Jana VEJVODOVÁ. *Vyučovací metody na vysoké škole: praktický průvodce výukou v prezenční i distanční formě studia*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4152-9.

SANDRELLI, Annalisa. *Designing CAIT (Computer-Assisted Interpreter Training) Tools: Black Box*. In GERZYMISCH-ABORGAST, H; NAUERT, S. *MuTra 2005 – Challenges of Multidimensional Translation* [online]. Saarbrücken: St Jerome, 2005 [cit. 7. 2. 2017]. Dostupné z:

http://www.euroconferences.info/proceedings/2005_Proceedings/2005_Sandrelli_Annalisa.pdf

SANDRELLI, Annalia a Jesús de Manuel JEREZ. *The impact of information and communication technology (ICT) on interpreter training: state-of-the-art and future prospects*. The Interpreter and Translator Trainer, 2007, Vol. 1, No. 2, Manchester, St. Jerome Publishing, 269-303.

SAWYER, Robert Keith. *The new science of learning*. In: SAWYER, Robert Keith. (ed.). *The Cambridge handbook of the learning sciences* [online]. Cambridge, MA: Cambridge University Press, 2009, 1–15 [cit. 12. 3. 2017]. ISBN 978-0521607773. Dostupné z: http://assets.cambridge.org/97805218/45540/excerpt/9780521845540_excerpt.pdf

SETTON, Robin a Andrew DAWRANT. *Conference interpreting: a complete course*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2016. Benjamins translation library. ISBN 978-90-272-5862-5.

Elektronické zdroje a nástroje

AIIC (International Association of Conference Interpreters). Předpisy pro přijímání nových členů a klasifikace pracovních jazyků tlumočnicka. Dostupné z: <https://aiic.net/page/49> [cit. 3. 4. 2017]

DAVID (Digitální AudioVideo Databáze). Úvodní stránka. Dostupné z: <https://david.ff.cuni.cz/> [cit. 15. 5. 2017]

EMCI Interpreting (European Masters in Conference Interpreting). Úvodní stránka. Dostupné z: <http://www.emcinterpreting.org/> [cit. 15. 5. 2017]

Formuláře Google. Úvodní stránka. Dostupné z: <https://www.google.cz/intl/cs/forms/about/> [cit. 21. 5. 2017]

Intranet Ústavu Translatologie. Přihlašovací stránka. Dostupné z: <http://web.ff.cuni.cz/novyweb/utrl/> [cit. 20. 4. 2017]

Youtube. Úvodní stránka. Dostupné z: <https://www.youtube.com/> [cit. 15. 5. 2017]

ORCIT (Online Resources for Conference Interpreter Training). Úvodní stránka. Dostupné z: <http://www.orcit.eu> [cit. 16. 5. 2017]

Speechpool. Informace o projektu. Dostupné z: <http://www.speechpool.net/en/about-speechpool> [cit. 16. 5. 2017]

Speech Repository 2.0. Informace o projektu. Dostupné z: <https://webgate.ec.europa.eu/sr/content/about-project> [cit. 15. 5. 2017]

TED. Úvodní stránka. Dostupné z: <https://www.ted.com/> [cit. 16. 5. 2017].

Seznam grafů

GRAF 1 JE VE VAŠEM STUDIJNÍM PROGRAMU SAMOSTUDIUM VYPSÁNO JAKO PŘEDMĚT? (OTÁZKA Č. 4)	54
GRAF 2 ZÁZEMÍ, KTERÉ UNIVERZITA POSKYTUJE STUDENTŮM K SAMOSTUDIU: (OTÁZKA Č. 9)	55
GRAF 3 V KTERÉM ROČNÍKU NMGR. STUDIA STUDUJETE? (OTÁZKA Č. 1)	57
GRAF 4 JE PODLE VÁS SAMOSTUDIUM NEDÍLNOU SOUČÁSTÍ STUDIA TLUMOČNICTVÍ NEBO JEN JEHO MOŽNÝM DOPLŇKEM?* UK (OTÁZKA Č. 10)	58
GRAF 5 JE PODLE VÁS SAMOSTUDIUM NEDÍLNOU SOUČÁSTÍ STUDIA TLUMOČNICTVÍ NEBO JEN JEHO MOŽNÝM DOPLŇKEM?* UNI GRAZ (OTÁZKA Č. 10)	58
GRAF 6 OSOBNĚ SE SAMOSTUDIU VĚNUJI: UK* (OTÁZKA Č. 11)	59
GRAF 7 OSOBNĚ SE SAMOSTUDIU VĚNUJI: UNI GRAZ* (OTÁZKA Č. 11)	59
GRAF 8 OSOBNĚ SE SAMOSTUDIU VĚNUJI (A)*: (OTÁZKY Č. 2, 11)	60
GRAF 9 OSOBNĚ SE SAMOSTUDIU VĚNUJI (B)*: (OTÁZKY Č. 3, 11)	61
GRAF 10 POZORUJETE DÍKY SAMOSTUDIU ZLEPŠENÍ? JAKÝ PŘÍNOS SAMOSTUDIA NA SOBĚ POZORUJETE?* (OTÁZKA Č. 23)	62
GRAF 11 VĚNUJETE SE PŘI SAMOSTUDIU TAKÉ TLUMOČENÍ Z LISTU? UK (OTÁZKA Č.15)	65
GRAF 12 VĚNUJETE SE PŘI SAMOSTUDIU TAKÉ TLUMOČENÍ Z LISTU? UNI GRAZ (OTÁZKA Č.15)	65
GRAF 13 KTERÉ ELEKTRONICKÉ NÁSTROJE A DATABÁZE PROJEVŮ POUŽÍVÁTE?* (OTÁZKA Č. 22)	66
GRAF 14 VĚNUJETE SE SKUPINOVÉMU SAMOSTUDIU? UK (OTÁZKA Č. 24)	67
GRAF 15 VĚNUJETE SE SKUPINOVÉMU SAMOSTUDIU? UNI GRAZ (OTÁZKA Č. 24)	67
GRAF 16 VEDETE SI ZÁZNAMY O ZPĚTNÉ VAZBĚ, KTEROU DOSTÁVÁTE OD SPOLUŽÁKŮ? UK (OTÁZKA Č. 32)	69
GRAF 17 VEDETE SI ZÁZNAMY O ZPĚTNÉ VAZBĚ, KTEROU DOSTÁVÁTE OD SPOLUŽÁKŮ? UNI GRAZ (OTÁZKA Č. 32)	69
GRAF 18 VĚNUJETE SE SAMOSTUDIU ST VÍCE INDIVIDUÁLNĚ NEBO VE SKUPINĚ? (OTÁZKA Č. 33)	70

GRAF 19 ST: CO KONKRÉTNĚ SE SAMOSTUDIEM SNAŽÍTE ZLEPŠIT?*(OTÁZKA Č. 35).....	71
GRAF 20 VĚNUJETE SE SAMOSTUDIU KT VÍCE INDIVIDUÁLNĚ NEBO VE SKUPINĚ? (OTÁZKA Č. 38).....	72
GRAF 21 KT: CO KONKRÉTNĚ SE SAMOSTUDIEM SNAŽÍTE ZLEPŠIT?*(OTÁZKA Č. 40).....	73
GRAF 22 VYŽADUJÍ OD VÁS VYUČUJÍCÍ SAMOSTUDIUM? UK* (OTÁZKA Č. 6) ..	76
GRAF 23 VYŽADUJÍ OD VÁS VYUČUJÍCÍ SAMOSTUDIUM? UNI GRAZ* (OTÁZKA Č. 6).....	76
GRAF 24 POMÁHÁTE STUDENTŮM S ORGANIZACÍ SAMOSTUDIA?*(UČITELSKÝ DOTAZNÍK, OTÁZKA Č. 6)	77
GRAF 25 POMÁHAJÍ VÁM VYUČUJÍCÍ S ORGANIZACÍ SAMOSTUDIA? UK* (OTÁZKA Č. 7).....	79
GRAF 26 POMÁHAJÍ VÁM VYUČUJÍCÍ S ORGANIZACÍ SAMOSTUDIA? UNI GRAZ* (OTÁZKA Č. 7).....	79

Seznam tabulek

TABULKA 1 ZNAKY KONSTRUKTIVISTICKÉ VÝUKY	19
TABULKA 2 KORESPONDENCE DOTAZNÍKOVÝCH OTÁZEK S VÝZKUMNÝMI OTÁZKAMI A CÍLI VÝZKUMU	47
TABULKA 3 NÁVRATNOST DOTAZNÍKŮ NA JEDNOTLIVÝCH PRACOVÍŠTÍCH...	52

Seznam příloh

Příloha 1 – Dotazníky:

- Dotazník pro studenty tlumočnictví, česká verze
- Dotazník pro studenty tlumočnictví, německá verze
- Dotazník pro vyučující tlumočnictví, česká verze
- Dotazník pro vyučující tlumočnictví, německá verze

Příloha 2 – Grafy a komentáře:

- Odpovědi studentů
- Odpovědi vyučujících